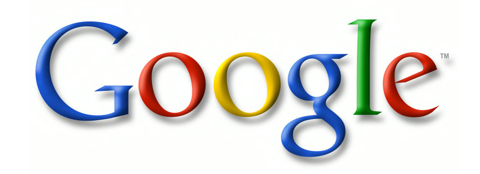
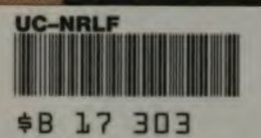





UC-NRLF
$B 17 303

Der

Elementar-Lese-Unterricht

in seiner

geschichtlichen Entwicklung

mit besonderer Berücksichtigung der Frage:

Synthetische Schreiblesemethode oder Normalwörtermethode?

von

August H. Bode,
Prinzipal der 13. Distrikt-Schule,
Cincinnati. Ohio.

Wittenberg 1879.
Verlag von R. Herrosé.

Der
Elementar-Lese-Unterricht

in seiner

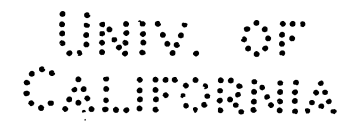
geschichtlichen Entwicklung

mit besonderer Berücksichtigung der Frage:

Synthetische Schreiblesemethode oder Normalwörtermethode?

von

August H. Bode,
Prinzipal der 13. Distrikt-Schule,
Cincinnati. Ohio.



Wittenberg 1879.
Verlag von R. Herrosé.

Cincinnati 1/3 [illegible]

Lieber Herr [illegible]!

Erlauben Sie mir Ihnen die beifolgende geschichtlich-unbedeutende Abhandlung zu überreichen als Zeichen meiner Achtung und als schwachen Beweis der Thatsache, daß mir, theilweise wenigstens, unsere Zeit anders ausfüllen als häufig angenommen zu werden scheint.
Hoffentlich wird die kleine Arbeit Sie davon überzeugen, daß ich nicht zu denen gehöre, die immer nur die andere [illegible] machen, sondern daß ich mich [illegible] zum [illegible]mann zu den "exceptions" zählen darf. –
Mit freundlichen Grüßen

Ihr

ergebener

August [illegible]

Vorrede.

In Verbindung mit den öffentlichen Schulen der meisten Staaten Amerikas besteht eine eigenthümliche, der alten Welt unbekannte Einrichtung, das Teachers' Institute. Die Lehrer einer Stadt oder einer ganzen Grafschaft versammeln sich einmal im Jahre, etwa eine Woche lang, zum Zwecke der Fortbildung in ihrem Berufe. In diesen Versammlungen werden Vorträge über wissenschaftliche oder pädagogische Fragen gehalten, Musterlektionen ertheilt, neue Methoden vorgeführt und besprochen, Lehrpläne erläutert, kurz alles das betrieben, von dem man annehmen kann, dass es, wenn nachher in den Schulen praktisch verwendet, zur Hebung derselben beitragen wird.

Die nachfolgenden Blätter enthalten, allerdings in sehr kondensirter Form, eine Reihe von Vorträgen, vor der deutschen Abtheilung des Cincinnati Teachers' Institute gehalten. Die Lesefrage ist noch immer eine brennende. Die Debatten darüber werden in den verschiedenen Provinzial-Lehrertagen, Konferenzen und Vereinen mit unvermindertem Eifer fortgeführt — obgleich nicht immer mit wünschenswerther Klarheit und eingehendem Verständnis, wie aus den Berichten hervorgeht, welche an die Oeffentlichkeit kommen.

Wenn z. B. auf der einen Seite ein Lehrer Stephanis Methode als die beste preist, und ein anderer die ursprüngliche Vogelsche Methode noch heute als die ausgezeichnetste hinstellt, so geschieht das gewöhnlich, weil weder der eine noch der andere von den inzwischen gemachten Fortschritten Kunde hat.

Um zum verständigen Urtheile über die jetzigen Lesemethoden zu gelangen, ist unbedingt die Kenntnis ihrer geschichtlichen Entwicklung erforderlich; man muss wissen, was unsere Vorfahren inbezug auf Lesemethode gedacht und gethan haben, was von unsern Zeitgenossen behalten, hinzugefügt, weiter ausgebaut oder als falsch, überflüssig, hinderlich auf die Seite geschoben wurde. Das Studium der

Geschichte gibt eine solide Grundlage; sie macht dem Phrasenthum, dem Umsichwerfen mit hochtönenden, pädagogischen Schlagwörtern ein Ende und führt dazu, auch an Fragen der Pädagogik den Maßstab des gesunden Menschenverstandes zu legen.

Das allein ist auch geeignet, der überhand nehmenden Fibelfluth einen Damm zu setzen; wer einsieht, daſs beinahe schon Alles da gewesen ist, daſs er absolut nichts Neues, nichts Eigenthümliches zu bringen hat, der wird sich bedenken, ehe er eine neue Fibel in die Welt schickt, während derjenige, der nicht kennt, was war oder ist, von solchen Bedenken nichts weiß und lustig eine neue Fibel fabriziert.

Eine tröstliche Ueberzeugung gibt die Betrachtung der Bewegung auf dem Gebiete des Lesens während der letzten zehn Jahre, daſs nämlich die Zeit nicht mehr fern ist, in welcher die Synthetiker und die Anhänger der Normalwörtermethode die letzte Scheidewand niederreißen werden.

Die Analytiker nähern sich von ihrem phantastischen Sprunge ins Blaue hinein in Spiralwindungen immer mehr dem Centrum, von dem aus die Synthetiker durch allmähliche Ausbildung der Methode ihnen mit jedem Jahre mehr entgegen kommen.

Noch ein Schritt — und die Verbindung ist hergestellt, und die besten Kräfte der deutschen Elementarschule können dann Hand in Hand arbeiten.

Es würde zu weit führen, die Autoren zu nennen, deren Werke von mir benutzt worden sind; in den meisten Fällen ist direkt aus der Quelle geschöpft worden, und die Quellen verglichen mit den Bearbeitungen, welche die Geschichte der Lesemethoden in neuerer Zeit von Jacobi, Kehr, Kehrein, Jütting, Bohm, Schütze, Dittes, Schumann u. a. gefunden hat.

Cincinnati O., im April 1879.

J. H. B.

Einleitung.

Die Kunst des Lesens ist die sichere und schnelle Auffassung der durch die Schrift sichtbar dargestellten Gedanken, der sich als zweiter Hauptfaktor die lautliche Wiedergabe derselben anschließt.

Die Erfindung der Schrift wird wohl stets in Dunkel gehüllt bleiben; gewiſs ist nur, daſs bei allen Völkern sich zuerst eine Bilderschrift entwickelte — vielleicht auf die Weise wie Longfellow sie im duftigen Gewande der Dichtung vorführt, vielleicht auf höchst prosaische Weise — und daſs die Buchstabenschrift erst viel später erfunden wurde.

Der Phönizier Thaut oder Thot wird uns von den alten Schriftstellern als der Erfinder der Buchstabenschrift genannt. Wie es jedoch bei dieser Erfindung zuging, ist vorläufig noch Geheimnis, obgleich mehrere neuere Schriftsteller den Schleier dadurch etwas zu lüften suchten, daſs sie uns erzählten, wie sie es gemacht haben würden, wenn sie Thaut gewesen wären.

Gleich mit dem ersten Auftauchen des Schreibens und Lesens, selbst in den rohesten Anfängen, muſs sich das Bedürfnis herausgestellt haben, diese Künste auf andere zu übertragen, muſs sich eine mehr oder weniger formulierte Unterrichtsmethode gebildet haben. Leider ist von diesen Methoden keine Kunde auf die Nachwelt gekommen; die ersten Andeutungen finden sich in einer viel spätern Zeit, nachdem schon Schulen entstanden und die Methoden in feste Bahnen gelenkt waren.

Lesen und Schreiben hat sich bei fast allen Nationen nach denselben Gesetzen entwickelt, und es zeigen deshalb die Methoden des elementaren Unterrichts in diesen Künsten eine große Uebereinstimmung.

Läſst man das Unwesentliche außer Acht, so ergeben sich vier Hauptarten des Lesenlehrens:

1. Die Wortmethode, nach welcher dem Schüler ganze Wörter vorgeführt werden, die er sogleich als ein Ganzes auffassen muss.
2. Die Syllabiermethode, welche dem Schüler zunächst einfache Sylben giebt und diese später zu Wörtern zusammenfügt.
3. Die Buchstabiermethode, nach welcher die Schüler zuerst die Namen der Buchstaben kennen lernen, also von den Elementen des geschriebenen Wortes ausgehen.
4. Die Lautiermethode, welche von den Elementen des gesprochenen Wortes ausgeht, und den Schüler zuerst mit den Lauten bekannt macht.

Die beiden ersten Methoden kann man nun mit der Analyse verbinden, entweder nach der Buchstabier- oder der Lautiermethode, die beiden letzten Methoden können rein synthetisch, oder synthetisch-analytisch betrieben werden, man kann entweder Druckschrift oder Schreibschrift allein, oder beide gleichzeitig anwenden, und hierdurch, sowie durch radikale Verschiedenheiten in der Auswahl und Anordnung des ersten Lehrstoffes ergiebt sich eine große Mannigfaltigkeit in den Lehrmethoden, wie sich im Verlaufe der Darstellung zeigen wird.

Der Leseunterricht bis zur Reformation.

China, Indien, Aegypten.

Die Chinesen nehmen unter den Völkern der Gegenwart einen eigenthümlichen Platz ein; mit einem Fuße stehen sie mitten im Leben und Treiben der Jetztzeit, und in Folge ihres zähen Festhaltens am Althergebrachten mit dem andern im grauen Alterthume. Auch ihre Schrift ist ein sprechender Beweis für ihren Conservativismus; sie hat sich noch jetzt nicht über das Niveau des Symbolismus erhoben. Sie beruht nicht auf einer Darstellung der Laute, sondern auf einer symbolischen Abbildung von Dingen, als Bezeichnung der Wörter.

Das neueste kaiserliche Wörterbuch von Kang-he giebt 43960 Zeichen, von denen indessen selbst die Gelehrten nur einen Theil kennen. Die Kenntnis von etwa 2000 Schriftzeichen giebt schon Anspruch auf den Namen eines gebildeten Mannes, und da jedes Wort durch verschiedenen Accent und Stellung im Satze bald zu dieser, bald zu jener Wörterklasse gehört, so resultiert hinreichende Beweglichkeit im Ausdrucke.

Da das Schriftzeichen im eigentlichen Sinne des Wortes ein Bild ist, welches keine Rücksicht auf die Wortlaute nimmt und ohne innern Zusammenhang mit andern Schriftzeichen steht, so muss natürlich ein jedes für sich gelernt werden, und von einer entwickelnden Leselehrmethode kann bei den Chinesen nicht wohl die Rede sein.

Statt dessen haben sie — was wir in der Praxis zum großen Theil immer noch nicht haben — mündliche Vorübungen.

Der Unterricht beginnt mit dem 5. oder 6. Jahre, und nachdem die Schüler Schulnamen statt ihrer sogenannten „Milchnamen" erhalten haben, schreitet der Lehrer zum Benennen und Besprechen von Gegenständen. Diese werden so gewählt, dass sie stark ins Auge fallen, ausgeprägte Eigenthümlichkeiten haben, die die Aufmerksamkeit fesseln und die Einbildungskraft besonders anregen.

Das erste Schulbuch, Pekia—sing, enthält die Namen von 100 Familien, das nächste: „Der Pfad zu den Regionen der Literatur" enthält die heterogensten Dinge zusammengewürfelt, welche von den Schülern auswendig gelernt werden müssen. Die Absicht hierbei ist, die Receptivität des kindlichen Gedächtnisses gehörig auszunutzen, den Kopf mit einer Menge Material vollzustopfen, welches dann in spätern Jahren durch die Schule oder das Leben zum Verständnis gebracht wird.

Die Methode des ersten Leseunterrichts ist sehr einfach. Jeder Schüler hat sein Buch offen vor sich und folgt mit gespannter Aufmerksamkeit dem Lehrer, der eine Reihe Wort für Wort vorliest.

Die Schüler sprechen die Worte nach, und dieses wird so lange wiederholt, bis sie jedes Wort sofort erkennen und aussprechen können. Hierauf wird die Reihe auswendig gelernt und sogleich geschrieben; es ist also ein Schreiblese-Unterricht.

Jeden Tag werden etwa vier Charaktere auswendig gelernt, so dass man wohl keine Besorgnis vor Ueberarbeitung des jungen Chinesenhirns zu hegen braucht.

Auch bei den Indern finden wir Schreiben und Lesen eng verbunden. Das Bild einer indischen Schule ist idyllisch. Lehrer und Schüler sitzen beim rieselnden Born im kühlen Schatten der Palmen, und nur bei rauhem Wetter ziehen sie sich in eine Behausung zurück.

Die jüngern Kinder machen mit kleinen Stäbchen ihre ersten Schreibübungen im Sande, wobei sie von ältern Schülern überwacht werden, denen sie das Geschriebene auch sogleich vorlesen müssen. Diese ältern Schüler werden ihrerseits wieder von gereifteren Schülern unterrichtet; über allen thront der Lehrer, der geistige Vater, nebst einem mit einem Bambusrohre bewaffneten Diener im Hintergrunde.

Von den Aegyptern ist wenig zu sagen, außer dass Lesen und Schreiben ziemlich verbreitet waren, wenn man dem Zeugnisse Platons Glauben schenken darf.

Wenn die Lesemethode der Aegypter der Vortrefflichkeit ihres elementaren Rechenunterrichts gleichkam, so ist es sehr zu bedauern, dass uns so wenig Genaues darüber erhalten worden ist.

Griechenland.

Im strengen, rauhen Sparta wurde nur geringer Werth auf Lesen und Schreiben gelegt; selbst in Athen war der Vater gesetzlich nur verpflichtet, den Knaben in Musik und Gymnastik unterrichten zu lassen, obgleich Solon geboten hatte, ihn vor allen Dingen Schwimmen und Lesen zu lehren.

Dyonisios von Halikarnass macht die folgenden Mittheilungen bezüglich des Lesens: „Wenn wir die Grammatik lernen, so lernen wir erst die Namen der Buchstaben, dann die Form und Gestaltung derselben, ferner die Sylben und das dazu Gehörige, endlich die Redetheile und die einzelnen hiermit vorzunehmenden Veränderungen, wie Beugung, Numerus, Contraktion, Accente, Stellung im Satze; dann fangen wir an zu lesen und schreiben, zuerst sylbenweise und langsam, so lange noch keine gehörige Festigkeit vorhanden ist, später zusammenhängend, so wie wir denken."

Das ist eine ziemlich langweilige und umständliche Manier zum Lesen zu gelangen, und die Bemerkungen Platons, des Verfassers der ersten theoretischen Pädagogik, über diesen Gegenstand zeigen einen bedeutenden Fortschritt an. „Der erste Unterricht in der

Musenkunst," sagt er, „hat von der Sprache und ihren Elementen auszugehen. Mit dem 10. Jahre beginnt derselbe, und zwar mit der Erlernung der Büchstaben mittelst des Gesichtes und des Gehöres, damit ihre Zusammensetzung nicht irre führe. Zugleich muſs bei den Uebungen im Lesen das Vergleichungsvermögen gestärkt werden, dadurch daſs man, wenn man von kürzeren zu längeren Sylben fortschreitet, bei den letzteren immer wieder auf die ersteren zurückgeht, das Gleiche in beiden erkennen läſst, das Unbekannte an das Bekannte hält, und hierdurch die Gleichheit derselben Buchstaben, wie die Verschiedenheit der andern erkennt."

Wenn man jedoch bedenkt, daſs „die Elementarlehrer zwar nur mit geringen Kenntnissen, wohl aber mit einem guten Stocke versehen waren," was an manchen Orten auch heute noch so sein soll, so kann man sich kaum wundern, daſs Platons Ansichten keinen Eingang bei ihnen fanden, und daſs der Elementarunterricht keinen leuchtenden Punkt in der Geschichte Griechenlands bildet.

Es scheint, als ob die jungen Griechen die Erlernung des Lesens vermittelst der Syllabiermethode ebenso schwer und lästig gefunden hätten wie die Schüler der Neuzeit. Man hat sich auch schon damals bemüht, den Schülern auf eine spielende Weise das Lesen beizubringen.

So wird von einem Gelehrten Herodes erzählt, daſs er seinem etwas schwerfälligen Sohne, um ihm die Erlernung des Alphabets zu erleichtern, 24 Knaben als Spielgefährten gegeben habe, und dieselben mit den Namen der Buchstaben benannt vor und mit seinem Sohne habe spielen lassen.

Viel anmuthiger ist der Weg, den Kallias einschlug, um die Buchstaben, Sylben 2c. zu lehren.

Er verfaſste ein A-B-C-Buch in dramatischer Form. Der Prolog brachte die 24 Buchstaben in ihrer Reihenfolge mit Versen, welche die Art ihres Gebrauchs und ihre Verbindung zu Wörtern illustrierten.

Dann kam ein Chorus von Sylben A—B, A-B in Versen nach einer einfachen Melodie gesungen, welche für alle Sylben dieselbe blieb.

Die 7 Vokale und 17 Consonanten wurden figürlich als gepaart dargestellt in einem Chorgesang von Strophen und Antistrophen. Hierauf folgte ein Diskurs über die Vokale im Allgemeinen, über Länge und Kürze, und was sonst noch des Wissens würdig ist.

Diesen schlossen sich die Liquiden an, und so durch das ganze Alphabet in Gruppen zusammengehöriger Buchstaben, jeder Buchstabe wieder, wie im Prolog, mit einem Verse. Zwischendurch waren Uebungen im Syllabieren eingestreut, auch wieder nach den Klassen der Mitlauter geordnet, oder auch in Rücksicht auf die Stellung zweier Konsonanten in der Sylbe, ob beide vor oder hinter oder je einer auf jeder Seite des Vokals standen, u. s. w.

Kallias lebte zur Zeit des Archonten Euclid, als das neue oder jonische Alphabet mit der vergrößerten Anzahl von Buchstaben eingeführt worden war, und Archinus einen Befehl ausgewirkt hatte, daſs die Lehrer verpflichtet sein sollten, das neue Alphabet zu lehren.

Es ist durchaus wahrscheinlich, daſs diese oder ähnliche Uebungen in dramatischer Form mit Gesang in den Schulen gebräuchlich waren. Wenn man bedenkt, welches Vergnügen die Athener an musikalischen und dramatischen Aufführungen hatten, so ist es kaum glaublich, daſs nicht eine schwache Nachahmung davon auch den Weg in die Schule gefunden haben sollte und vermuthlich hatte Kallias jenes Mittel gewählt, um dem Neuen in angenehmer Form um so schneller Eingang zu verschaffen.

Rom.

Rom verdankte seine höhere Bildung größtentheils den Griechen; griechische Sklaven waren die ersten und besten Lehrer Roms, und es war nur zu natürlich, daſs sie neben ihren Methoden auch den „guten Stock" mit auf römischen Boden verpflanzten. Wenigstens versichert uns Plautus, daſs dem Knaben, „wenn er zu Hause neben dem Lehrer sitzt und in einem Buche liest, sollte er auch nur eine Sylbe verfehlen, die Haut so gefärbt werden würde, wie der Mantel der Amme."

Die Elementarschulen waren zur Zeit des Augustus sehr zahlreich geworden, doch die Lehrer der niedern Schulen standen nicht sehr hoch in der Achtung der Eltern. Der aus der Schule ins Privatleben mit herüber genommene Ton, das rechthaberische Wesen, die große Anmaßung bei geringem Wissen, scheint schon damals eine charakteristische Eigenschaft des niederen Lehrerstandes gewesen zu sein. Es wurde ihnen auch zuweilen tüchtig vorgehalten, z. B. von Quinctilian, wenn er sagt: „Die Pädagogen sollten entweder Leute

von anerkannter wissenschaftlicher Bildung sein, oder sie sollten wenigstens das Bewusstsein haben, nichts zu wissen: denn keine sind gefährlicher als solche, die ein wenig über die ersten Elemente hinausgegangen, nun sich fälschlich einreden, dass sie große Kenntnisse besitzen.

Der erste Leseunterricht begann im siebenten Jahre und zwar nach der Syllabiermethode; auf Klarheit und Richtigkeit der Aussprache wurde besondere Aufmerksamkeit verwendet. Das Monitorensystem herrschte in den Schulen. „Die Kinder erheben sich zu den Elementen und Sylben, und eins von den größten sagt es ihnen deutlich und einzeln vor, wobei es besonders nöthig ist, auf die Aussprache des Lehrers und des großen Schülers zu achten."

Nachdem die Namen und die Reihenfolge der Buchstaben eingeübt waren, ging man zu der Bildung von Sylben, von dieser zu ganzen Wörtern, von Wörtern zu Sätzen und Versen über.

Gegen diese Methode erhoben sich gewichtige Stimmen, keiner schrieb jedoch gegen dieselbe mit größerem Ernst und tieferer Einsicht als M. F. Quinctilianus, der gefeierte Lehrer der Beredsamkeit, der auch von der Aufgabe und der Wichtigkeit des Elementarlehrers die gereiftesten Ansichten hatte.

„Würde Philipp von Macedonien," sagt er, „gewünscht haben, dass die Elemente des Wissens seinem Sohne Alexander von dem größten Philosophen jener Zeit, von Aristoteles, mitgetheilt würden, oder würde Aristoteles dieses Amt übernommen haben, wenn nicht beide der Ansicht gewesen wären, dass selbst die ersten Rudimente des Wissens am besten von dem fähigsten Lehrer gelehrt werden können, und einen Einfluss auf das ganze Leben ausüben?"

An der Art und Weise des ersten Leseunterrichts hatte er mancherlei auszusetzen. „Es gefällt mir durchaus nicht," sagt er in seinem Werke: „De Institutione Oratoria", „dass die Schüler die Namen und die Reihenfolge der Buchstaben eher lernen, als ihre Gestalt. Diese Methode hindert sie am Kennenlernen der Buchstaben, denn indem sie der Leitung ihres Gedächtnisses sich überlassen, richten sie ihre Aufmerksamkeit nicht auf die Gestalt der Buchstaben. Dieses ist auch der Grund, warum der Lehrer, selbst wenn es scheint, als ob sich die Buchstaben in der Reihenfolge, in welcher sie gewöhnlich geschrieben werden, dem Geiste der Kinder fest eingeprägt haben, sie nun immer wiederholen lässt, von rückwärts, oder indem er die Ord-

nung auf verschiedene Weise ändert — bis die Kinder sie ihrer Gestalt und nicht bloß ihrem Platze nach kennen.

Es ist deshalb am besten für die Kinder, wenn sie Gestalt und Namen der Buchstaben zu gleicher Zeit kennen lernen, wie sie Menschen kennen lernen.

Was aber bei den Buchstaben schädlich ist, ist nicht deshalb auch ein Hindernis bei den Sylben. (Es schadet nichts, wenn Knaben die Sylben auswendig lernen, ehe sie ihre Gestalt kennen. Regius.)

Ich habe nichts gegen die Gewohnheit, den Kindern, um sie anzureizen, elfenbeinerne Figuren der Buchstaben zu geben, um damit zu spielen; oder irgend etwas, welches man erfinden könnte, das dem kindlichen Alter Vergnügen macht, womit sie gern spielen, das sie gerne ansehen und nennen mögen.

Es gibt keinen kurzen Weg, auf dem man die Sylben lernen kann; sie müssen alle gelernt werden, und man darf nicht die schwereren — gegen die übliche Gewohnheit — bis später aufschieben, damit die Schüler beim Lesen keinen Anstoß finden. Man muss sich auch nicht zuviel auf das erste Auswendiglernen verlassen; es ist besser die Sylben oft zu wiederholen, und sie eine lange Zeit dem Gedächtnis einzuprägen. Beim Lesen muss man auch nicht zu sehr eilen, um es schnell und fließend zu machen, bis die Schüler mit der Verbindung der Buchstaben genau bekannt sind, ohne noch nöthig zu haben, aufzuhören, um sich zu besinnen.

Es ist kaum glaublich, wie sehr man das Lesen durch zu große Eile verzögert; denn daraus entsteht das Zögern, das Stocken und Wiederholen, weil die Kinder etwas über ihre Kräfte wagen, und wenn sie Fehler machen, auch mistrauisch werden, bei dem, was sie wissen. Das Lesen soll deshalb zuerst sicher sein, dann zusammenhängend und langsam, bis sich endlich durch Uebung eine korrekte Geschwindigkeit ergibt. Denn rechts und voraus zu sehen, wie jeder es lehrt, hängt nicht bloß von Regeln, sondern von der Gewohnheit ab; während das Kind zusieht, was folgt, muss es das Vorhergehende aussprechen, und seine Gedanken müssen nothwendig getheilt sein, so dass es die eine Aufgabe mit seiner Stimme lösen kann, und die andere zu gleicher Zeit mit seinen Augen."

Die Worte Quinctilians verhallten unbeachtet, sie übten keinen Einfluss aus auf die Elementarschulen seiner Zeit, es blieb nach

wie vor bei dem alten Schlendrian. Doch die von ihm ausgestreuten Samenkörner fielen nicht alle auf die Felsen und unter die Dornen; im Laufe der Jahrhunderte fanden sie bald hier, bald dort guten Boden, gingen auf und trugen fröhliche Frucht.

Der indirekte Einfluss Quinctilians selbst auf die Schulen der Jetztzeit war groß und segensreich, denn ihm verdankten Montaigne Locke, Ickelsamer, Comenius ihre ersten Anregungen — und die Wirkungen ihrer Arbeiten machen sich noch jeden Tag fühlbar.

Hieronymus (420) zeigt diesen Einfluss deutlich in einem Brief, den er der Läta schreibt, die sich wegen der Erziehung ihrer Tochter Paula an ihn gewandt hatte.

„Dem Kinde gebe man Buchstaben von Buchs oder Elfenbein, und nenne dieselben mit ihren Namen. Damit soll es spielen, dass auch das Spiel selbst Unterricht ist. Und nicht immer halte man die Ordnung des Alphabets ein, dass sich die Namen wie ein Lied fest ins Gedächtnis einprägen, sondern man mische sie öfter untereinander, dass das Kind sie nicht bloß dem Tone nach (vom Hersagen), sondern vom bloßen Anblick erkennt. Zur Belohnung darf es Sylben zusammensetzen; überhaupt locke man es durch solche Belohnungen, womit dieses Alter gewonnen werden kann.“

Ueber das Niveau der Vorschriften Quinctilians erhob sich der Elementarunterricht lange Zeit nicht, und wir können getrost tausend Jahre überspringen, ohne für den Gegenstand unserer Betrachtung etwas Wesentliches zu verlieren. Im Folgenden wollen wir kurz die Entwicklung des Leseunterrichts in Deutschland (und gelegentlich auch in England) von der Zeit der Reformation bis auf unsere Zeit betrachten.

Die Buchstabiermethode.

Vor der Erfindung der Buchdruckerkunst herrschte in den deutschen Stadtschulen eine Art Schreiblesemethode; nachdem jedoch die gedruckten Bücher in den Schulen eingeführt waren, wurde das Schreiben von dem Lesen vollständig getrennt, und das Buchstabieren stand in seiner ganzen Häslichkeit allein da.

Das Kind lernte zuerst das große und kleine Alphabet kennen und dann ging es zum Zusammensetzen von Sylben über:

a—b, ab, e—b, eb, oder nach verbesserter Methode:
a—b, ab, b—a, ba; e—b, eb, b—e, be, durch die ganze Reihe der Konsonanten und Vokale, und diesem folgte das Wort und Satzlesen.

Die erste Fibel hatte Luther, den Reformator der Kirche und der Schule, zum Verfasser. Sie enthielt das Alphabet, das Vaterunser, den Glauben und einige Gebete; sie erschien zwischen 1525 bis 1530, und die später erschienenen Fibeln schlossen sich diesem ihrem Vorbilde ziemlich genau an und brachten mit Ausnahme von einigen Seiten Syllabierübungen fast gar keine Verbesserungen. Auswahl und Anordnung des Materials waren durchaus unsystematisch und erschwerten noch das schwierige Buchstabieren.

Freilich waren die Anforderungen nicht sehr groß.

Neander, Rektor zu Jlefeld (1521—1595) war der Meinung, dass, „wenn nun ein Knabe, sechs oder sechstehalb Jahre alt ist und studieren soll, so muss man gemach mit ihm anfangen, das Alphabet zu lernen, und wenn man sich dabei nicht übereilet, und ihm Zeit satt lässet, so man Acht auf ihn gibet, kann er in zwei Jahren wohl lesen lernen."

Auf welche Weise dieses Ziel in der Schule erreicht werden sollte, zeigt die chursächsische Schulordnung vom Jahre 1580:

„So der Schulmeister die Schulkinder mit Nutz lehren will, so soll er die in drei Häuflein theilen, — das eine, darinnen diejenigen gesetzet, so erst anfahen, Buchstaben zu lernen, das Andere die, so anfahen zu Syllabieren. Das Dritte, welche anfahen zu Lesen und Schreiben.

Desgleichen unter jedem Häuflein sondere Rotten machen, also dass diejenigen, so einander in jedem Häuflein am gleichsten, zusammengesetzt, damit werden die Kinder zum Fleiß angereitzet und dem Schulmeister die Arbeit geringert. Die Schulmeister sollen auch die Kinder nicht übereilen oder mit ihnen fortfahren, sie haben denn zuvor dasjenige, so ihnen der Ordnung nach fürgegeben, wohl und eigentlich gelernet.

Auch mit Fleiß darauf sehen, dass sie anfangs die Buchstaben recht lernen kennen, derohalben die Ordnung des Alphabets zuweilen brechen, und mit Uebersehung derer andern, unterschiedlich etlicher Buchstaben halben, wie die heißen, das Kind fragen."

In England wurde das Buchstabieren auf ähnliche Weise betrieben. Als erstes Hilfsmittel, englische Kinder in die Mysterien der Lesekunst einzuführen, war lange Zeit das Hornbuch im Gebrauche, welches eigenlich nichts als das erste Blatt einer Fibel war.

Es bestand aus einem Blatte Papier, worauf das große und kleine Alphabet, das Vaterunser, der Segen und die römischen Zahlen gedruckt waren, welches auf ein Holztäfelchen geklebt und mit einer dünnen Hornplatte bedeckt war. Nach Cowper's Beschreibung war es:

Sorgfältig gegen Schmutz und Zerreißen geschützt,
Unter einer dünnen Platte durchsichtigen Hornes sitzt
Das Buch (so heißt's den zarten Kindern zur Freude,
Das ganze Buch besteht aus einer einz'gen Seite!)
Es gibt das Gebet aus unseres Heilands Lehre,
Das Kinder beten und — beim Predigen — die Pastöre.

Am Anfange der ersten Reihe stand ein Kreuz, nicht um den Kleinen anzudeuten, wie viel Kreuz und Leiden das Lesenlernen nach der Buchstabiermethode ihnen bereiten würden, sondern — nach Johnson — wurde „das Kreuz an den Anfang gesetzt, um anzuzeigen, dass Ende und Ziel des Lernens die Frömmigkeit sei."

Luthers Fibel verfehlte nicht ihren Eindruck auch in England zu machen. 1535 erschien die erste Fibel, und 1545 gab der „tolle Heinz", Luthers enthusiastischer Freund und später wüthender Feind, Befehl, ein A-B-C-Buch zu drucken, welches dem Luther'schen ähnlich, das Alphabet, Gebete, Psalmen enthielt und das lange Zeit das erste Uebungsbuch in Schulen und Familien blieb, nachdem später einige Seiten Syllabier-Uebungen hinzugefügt worden waren. Es konnte auch einem blöden Auge nicht verborgen bleiben, dass das Lesenlernen eine schwere und langweilige Arbeit sei, und es war zu erwarten, dass denkende Schulmänner versuchen würden, die Methode zu verbessern.

Wirklich findet sich auch nach der Reformation ein langsamer, aber stetiger Fortschritt. Im Gothaer Schulmethodus (17. Jahrh.) heißt es inbezug auf unsern Gegenstand: „Im Lesen soll die Buchstabiermethode gebraucht werden. Zuerst sollen die Kinder zur richtigen Aussprache der Laute angehalten werden, und zwar so, dass der Lehrer ihnen die sechs Vokale einigemale vorsagt, und ein Kind nach dem andern die Laute nachspricht."

„Hierauf werden die Buchstaben bekannt gemacht in folgender Masse und Ordnung, nämlich der Praeceptor fähet an von den Vocalibus und schreibt zuerst das „a“ auf eine gegen die Kinder gestellte Tafel, dass sie es alle sehen können, und saget, wie der Buchstabe heiße. Schreibet darauf selbigen 7 oder 8mal an und nennet ihn allezeit darbey, tritt darauf zu den Kindern und heißet sie mit ihren Fingern oder Griffeln auf denselben Buchstaben in ihrem Täflein oder Büchlein zeigen, sagend: Das sei eben der Buchstab, den er ihnen an der Tafel gewiesen, und heiße der erste, der andre, und so fortan „a“!“ Können die Kinder die Buchstaben in einigen Sprüchen alle richtig angeben, so wird zum Buchstabieren fortgegangen, das bis zum Ende des Schuljahres das Lesen vorbereitet.

Noch größeres Gewicht legt ein Ungenannter in einer 1693 in Augsburg erschienenen Schrift auf tüchtige Vorübungen. (Siehe 7. Jahresbericht des Seminars zu Zschopau von August Israel, Direktor.)

„Demnach,“ sagt er, „von den Rudimentis anzufangen, solte man mehrers Fleiß anwenden, dass die Jugend die wahre Stimmung, Klang, Eigenschafft und Unterschied beydes der Vocalen und mitlaufenden Buchstaben fassete.

Da muss nun der Docens nicht allein ein scharffes Gehör haben, sondern muss es auch genau anwenden und fleißig beobachten, dass der Thon nicht confundiret, die Sylben nicht verzwickelt noch gestümmelt, das Einfache nicht gedoppelt, das Gedoppelte nicht einfach außgesprochen werde. Dieses wissen zwar, oder können wissen alle Dorff-Schulmeister; aber wie kommt es dann, dass man so vielfältig weit und breit schreibt und pronunciret: Beser, grose, reissen, für: besser, grosse, reisen! Welches alles daher erwächset, weil man nicht bei Zeiten corrigiret.

Bevor die Lehrlinge zum Lesen schreiten, sollen sie recht und gebührend syllabiren können, in dessen Ermangelung täglich so viel difficultäten und errores in Abtheilung der Wörter zu sehen sind.

Hierzu ist nun dienlich, dass in denen Nahmen-Büchlein die Wort-Glieder getheilt auß-gedruckt stehen; dass aber solches durchauß und zu lang continuiret wird, ist mehr schädlich als fürderlich. Denn da höre man nur, wer Ohren hat, wenn die Bursch nachher einen Context herlesen sollen, wie solches Lappenwerk ihnen an-

hangt. Da werden sie alle Sylben absetzen, und, zum Exempel, diesen Psalm also daher zerren: Froh = lo = cket mit Hän = den al = le Völ = ker, und jauch = zet GOTT mit frö = li = chem Schall ꝛc."

„Wir sind so düster und träges Hertzens, dass wir es genug seyn lassen, wenn die alberne Jugend nur den Klang der Buchstaben nach ihrer Willkür daher schmettert, und ein behendes Geschnader vor die Ohren macht, wie die Gänse, wann sie Haber fressen."

Der Hauptkämpfer gegen den Unsinn der herrschenden Methoden in fast allen Unterrichtsfächern, gegen die brutale Disciplin, das Auswendiglernen unverstandener Dinge, den todten Regelkram und das Zurücksetzen der Muttersprache in den Schulen war Wolfgang Ratke, oder Ratichius, 1571 zu Wilster in Holstein geboren.

Nach Vollendung seiner Studien in Deutschland ging Ratke nach England, gerade zur Zeit als Baco von Verulam sein großes Werk, die „instauratio magna" veröffentlichte. Der kecke Bruch mit dem Alten und Hergebrachten, die Großartigkeit des neuen Gebäudes der Philosophie musste auf einen Mann von dem Charakter des Ratichius gewaltigen Eindruck machen, und seine Werke legen in den vielen Aphorismen aus Baco's Werken hinreichend Zeugnis dafür ab.

Ratichius war ein geborner Reformator; mit glühendem Enthusiasmus für seine Aufgabe, mit dem Glauben an die Unfehlbarkeit seiner Ansichten hätte er Großes vollbringen können, wenn nicht seine Halsstarrigkeit, seine Streitsucht, seine Reizbarkeit und Geheimniskrämerei der Ausführung seiner Ideen im Wege gestanden hätten. Ratichius hatte sich schon einen bedeutenden Namen erworben, als er im Jahre 1618 nach Köthen berufen wurde, um die Organisation der Schulen des Fürstenthums zu übernehmen.

Er arbeitete für die einzelnen Klassen detaillierte Reglements aus, und es finden sich darin Ansichten über Elementarunterricht, die weit über das Niveau der damaligen Zeit hinausragen.

In dem Reglement für die unterste Klasse äußert er sich, wie folgt: „Ist iemals etwas zur vnterweisung der Jugend nötig, so wird vornemlich anfangs erfordert, dass die aufferziehung der Eltern daheim, der Präceptoren ihrer Mühe in den schulen zu Hülffe komme. Weil aber solches zu dieser Zeit schwerlich bey allen mag

erlanget werden, so wil von nöthen sein, eine sonderliche Claß anzuordnen, darüber ein fleißiger und leutseliger Mann zu bestellen.

Dieser soll durch das tegliche gebett, durch kurtze biblische sprüche, und durch fragen eines gemeinen gesprechs die Zunge und sprache diesen newen Schülern, nach der reinen Meißnischen arth zu reden, formiren und die gemeinen mängel, deren sie außer der Schule gewohnt, so viel an ihm ist, durch stetige vbung corrigiren."

Der Lehrer soll sich weiter befleißigen, den Kindern güte Sitten anzugewöhnen, Reinlichkeit, gute Haltung, anständiges Benehmen gegen Einheimische und Fremde, Achtung auf die Ermahnungen der Eltern und Lehrer soll er sie lehren.

Keiner darf ungekämmt zur Schule kommen, „wer solches thut, dem soll der Präceptor anzeigen, dass man ihme die federn und zottichte haar mit einem strigel werde auskemmen."

Der Mund soll sauber, das Gesicht rein, die Hände wohl gewaschen, die Krause recht umgethan, die Kleider gebürstet, Strümpfe und Hosen mit Nesteln und Bändern aufgebunden, die Schuhe geputzt, und das A-B-C-Buch rein, unbenaget und unzerrissen sein.

Nach dem Gebet und der „Erkundigung der Sitten" wird eine halbe Viertelstunde lang der Zug der Buchstaben, wie sie an der Tafel roth gemalt sind, mit Kreide überzogen und dabei der betreffende Buchstabe hell und deutlich ausgesprochen. Freundliche Gespräche und Unterweisung sollen abwechseln, und die Anweisung mit Hold- und Leutseligkeit gemacht werden.

Der Zweck der ersten Klasse ist: „1. Die Buchstaben an der schwartzen taffel, und hernach in ihren Büchern kennen. 2. Nach ihrem alter eine wolformirte zunge und sprach haben. — — — 4. So viel ihnen möglich, sich fein zu geberden vnd zu schicken wissen."

Von größerem Interesse inbezug auf Lesemethode ist das Reglement für die zweite Klasse, worin es heißt:

„In der Muttersprach, welche bei vns die deutsche ist, soll der anfang der Unterweisung gemacht werden. Dahero auch des Schreibens vnd Lesens. Unter welchem das letzte, damit es desto besser gelernet werde, das erste zu hülfe haben soll.

Derhalben soll der Präceptor mit der ersten und besondern vnterweisung von den schlechten und ursprünglichen Buchstaben, als

die da leichter sind, den anfang machen, ehe denn er den knaben zur taffel und gewöhnlichen ordnung des a b c führe.

Soll demnach den Buchstaben i mit roter Dinten, nach dieser ordnung schreiben: (folgen drei Reihen i).

Indem nun der Knabe den Präceptor schreiben siehet, und zugleich aussprechen höret, macht der Präceptor mit einer andern feder die Buchstaben einer nach dem andern schwartz, also dass er einen jeden zugleich ausspricht. Darnach schreibet er auf eben solche art und weise, denselben Buchstaben mit rot in des Schülers buch, und alsdann heißt er erstlich den Schüler mit der schwartzen feder den buchstaben nachmachen, und zugleich, wenn er ihn geschrieben, aussprechen.

Er soll aber mit einem ieglichen also fortfahren, dass sie alle bey rechter Zeit, welche nach des Schülers Verstand auff zween tage kan angestellet werden, zu der öffentlichen vbung des Schreibens und Lesens kommen."

Die Methode des Ratichius zeichnete sich vor denen seiner Vorgänger dadurch aus, dass sie eine Verbindung des Lesens mit dem Schreiben anstrebte, und es kann deshalb Ratichius als der Vater der deutschen Schreiblesemethode angesehen werden. Aber auch inbezug auf die Anordnung des Materials in seinem Lese- und Schreibe-Büchlein ragt er weit über seine Vorgänger hinaus, und er hätte seinen Nachfolgern noch 100 Jahre später als Vorbild dienen können.

Herr Hofrath Krause hat zwar die Entdeckung gemacht, dass die Lehrpläne 2c. gar nicht von Ratichius herrühren, und Herr Seminar-Direktor Dr. Kehr nennt Ratichius darauf hin kurzweg einen Schwindler — die Akten über diesen Gegenstand sind indessen noch nicht geschlossen und man darf vorläufig Wolfgang Ratke noch als großen Mann ansehen.

Die Erleichterung des Erlernens der Buchstaben durch beigedruckte Bildchen war der nächste Versuch zur Verbesserung der Methode.

Die Bildchen stellten irgend ein Thier, eine Pflanze oder einen sonstigen Gegenstand dar, deren Namen den betreffenden Buchstaben enthielten, oder, wie bei Comenius, Thiere, deren Stimmen den betreffenden Lauten mehr oder weniger ähnlich waren.

Die berühmteste aller dieser Fibeln war die am Anfange des 18. Jahrhunderts erschienene Hahnenfibel, so genannt nach dem auf dem Umschlage befindlichen Bilde eines Hahnes. In der Jobsiade findet sich eine ergötzliche Beschreibung der Leichtigkeit, mit welcher neue Fibeln fabriziert wurden, und wie sich die Eltern der Schüler gegen Veränderungen und Neuerungen zu wehren hatten.

Von Jobs wird dort erzählt, dass:

Zu den längst bekannten Buchstaben,
Welche wir im Alphabete haben,
Setzte er noch das fft,
Imgleichen das sch und sp.

Die Sporen des Hahns auf der letzten Seiten,
Und mehr andre solche Kleinigkeiten.
Ließ er indessen weislich und klug
Aus dem nagelneuen A-B-C-Buch.

Er fügte aber unterdessen nicht minder
Zur Ergötzung der lernenden Kinder,
Ein Nestlein mit einem großen Ei
Dem ungespornten Hahne bei.

Nachdem sich die Bilder in den Fibeln Bürgerrecht erworben hatten, fanden sich auch bald Dichter (?), welche in volksthümlichen Reimversen die von Bildern begleiteten Buchstaben den Kindern einzuprägen versuchten. Eine gewisse Berühmtheit erlangten die dem Schulmanne Bienrod in Wernigerode zugeschriebenen, welche besonders deshalb so ungeheuerlich ausfielen, weil der Dichter in jedem Verse zwei Wörter mit denselben Anfangsbuchstaben unterzubringen hatte. Z. B.:

Der **A**ffe gar possierlich ist,
Zumal wenn er vom **A**pfel frisst.

Ein toller **W**olf in Polen fraß
Den Tischler sammt dem **W**inkelmaß.

Dem Zwang gehorcht die **N**onne leicht,
Wie Holz dem **N**agelbohrer weicht.

Die englischen Fibeln erhielten zu gleicher Zeit mit den deutschen Bilderschmuck und Reime; einige Verse aus einer der verbreitetsten Fibeln mögen hier Platz finden:

A. Mit Adams Falle
Sündigten wir alle.

B. Die Bibel achtet,
Wer gen Himmel trachtet.

C. Christus am Kreuze starb,
Sündern das Heil erwarb.

Das den Buchstaben D begleitende Bild stellt die rabenschwarze Nacht dar, ein weißer Kreis bezeichnet die Erde, einige unregelmäßige Striche den Regen, auf der Erde schwimmt in Gestalt eines großen Holzpantoffels die Arche Noäh und als Erklärung haben wir die Perle dieser Verse:

The Deluge drowned
The earth around.

Diese Verse würden kaum die Anerkennung John Locke's gefunden haben, der etwa 20 Jahre früher (1690) seine Thoughts concerning Education" geschrieben hatte. Seine Ansichten inbezug auf das Lesenlernen sind theilweise so eigenthümlicher Art, dass es sich der Mühe lohnt, sie anzuführen:

„Wenn das Kind sprechen kann, so sollte es anfangen lesen zu lernen; doch sollte es ihm nicht zum Geschäft gemacht werden, und es sollte es nicht als eine Aufgabe ansehen. Ich habe mir stets eingebildet, dass Lernen zum Spiel, zur Erholung für die Kinder gemacht werden könnte; man sollte in ihnen den Wunsch erwecken, etwas zu lernen, und das könnte geschehen, wenn man es ihnen als eine Ehre, ein Vergnügen, eine Erholung oder als Belohnung für die Verrichtung einer andern Aufgabe hinstellte. Kinder könnten lesen lernen, indem sie zu spielen glaubten; sie könnten spielend erwerben, wofür andere Schläge bekommen. Man könnte z. B. einen elfenbeinern Ball mit 24 oder 25 Flächen machen, und auf einige dieser Flächen „a", auf andere „b, c" kleben. — Andere Kinder könnten vor seinen Augen damit spielen, z. B. eine Wette machen, wer zuerst A oder B wirft. Damit sein Eifer nicht nachlässt, muss das Kind es als ein Spiel für ältere Knaben ansehen, und wenn es auf diese Weise die Buchstaben gelernt hat, und man dann Sylben an die Stelle setzt, so kann es lesen lernen, ohne es zu wissen.

Ich kannte einen Mann, der die 6 Vokale auf die 6 Flächen eines Würfels klebte, und die 18 Konsonanten auf die Flächen dreier anderer Würfel, und der die Regel machte, dass der gewinnt, welcher die meisten Wörter mit diesen 4 Würfeln wirft, und sein ältester Sohn hat sich hierdurch ins Buchstabieren hineingespielt, als er noch Pumphosen trug.

Zwanzig andere Spiele könnten erfunden werden, um dasselbe zu erreichen; allein das Würfelspiel scheint mir so leicht und nützlich, dass schwerlich ein besseres gefunden werden könnte. — Aber nur nicht treiben, nicht schelten. —

Wenn der Knabe anfängt zu lesen, so sollte ihm ein leichtes, angenehmes Buch wie Aesops Fabeln, in die Hände gegeben werden; wenn Bilder darin sind, so ist es um so besser; denn es gewährt ihm größere Unterhaltung und ermuthigt ihn mehr zum Lesen, wenn eine Vermehrung seiner Kenntnisse damit verbunden ist. Kinder hören ohne Nutzen und ohne Genugthuung über solche sichtbare Gegenstände sprechen, weil sie keine Vorstellung von den Gegenständen haben; Vorstellungen kommen nicht durch Wörter, sondern von den Dingen oder ihren bildlichen Darstellungen."

Wie weit Locke hinter Ratichius zurücksteht, beweist sein Ausspruch: „Wenn das Kind Englisch gut lesen kann, so ist es an der Zeit, mit dem Schreiben anzufangen."

Was besonders an Locke's Ideen auszusetzen ist, liegt in der letzten Strophe eines bekannten Gedichts: „Kommt das Lernen, geht das Spielen".

Ansprechender, wenigstens mundgerechter, als Locke's Manier, war die, welches ein altes englisches Gedicht beschreibt:

Ein Hornbuch gibt die Magd dem kleinen Hans,
Gemacht aus Honigkuchen ganz,
Wenn er es lesen kann — damit er besser lerne —
Erlaubt man, es zu essen, ihm dann gerne.

Nach dem Zeugnisse mehrerer Schriftsteller war die Hornbuchesserei sehr im Schwange, und es ist nicht unwahrscheinlich, dass Ch. H. Wolke, welcher 1741 in Jever im Oldenburgischen geboren war, Kenntnis davon hatte. Gewiss ist, dass er mit der englischen Sprache vertraut, und mit Engländern bekannt war, so gab er z. B. während seines Aufenthalts in Göttingen Lord Pollwarth Privat-

unterricht, und sein Vorschlag in den „Pädagogischen Unterhandlungen“, Dessau 1778, könnte direkt aus dem obigen Verse abstrahiert werden. Er äußert sich dort über die Methode, wie folgt:

„Keine Methode, die Buchstaben zu lernen, würde mehr Süßigkeit für Kinder haben, als diese. Man läßt aus Honigkuchenteig oder aus einer Zuckermasse von jedem Buchstaben eine ziemliche Anzahl backen, weiset sie namentlich nach und nach dem Lehrlinge vor, und gibt sie ihm, sobald er Figur und Namen im Kopfe hat, zu essen.“

Basedow (J. B. 1723—1790) war ebenfalls dafür, die Buchstaben genießbar zu machen und ließ sie im Philanthropin zu Dessau vom Schulbäcker backen. In seinem Schriftchen „Neues Werkzeug zum Lesen lernen, Leipzig 1786“ sagt er: „Was wird denn diese Bäckerei kosten? Höchst wenig. Frühstück müssen die Kinder doch haben. Man bäckt also die Buchstaben um einen geringen Grad wohlschmeckender, als das gewöhnliche Frühstück, ob es gleich auch von gemeinem Semmelteig geschehen kann. Wir haben die Erfahrung. Mehr als vier Wochen bedarf kein Kind des Buchstaben-Essens.“

In seinem Werke „Unerwartlich große Verbesserung der Kunst Lesen zu lehren, Leipzig 1785“, stellt Basedow den Grundsatz auf: „Die Kinder müssen das Lesen spielend lernen,“ und schlägt deshalb vor, daß die Eltern mit den Kindern das „Spiel der Aussprache,“ das „Buchstabenspiel,“ und das „Buchstabierspiel“ spielen.

Das Spiel der Aussprache soll dazu dienen, die Sprachglieder der Kinder zu üben. Der Schüler lernt erst die Vokale gut und rein nachsprechen; dann die Konsonanten, die „in eine ungewöhnliche lehrhafte Ordnung“ gebracht worden sind, nämlich die Lippenbuchstaben und Wörter, in denen nur solche vorkommen, wie Mama, Emma &c.; dann Zungenbuchstaben, darauf die Kehl- und Zahnbuchstaben und endlich die schwersten Buchstaben (st, z, x).

Beim Aussprechen von Wörtern wurden besonders solche ausgesucht, die angenehme Sachen bedeuten, wie Brot, Butter, Apfel, Rosine, Zucker, Mandel u. s. w., und von welchen angenommen wurde, daß die Schüler sie mit ganz besonderem Vergnügen nachsprechen würden.

Im Buchstabenspiel wurden Karten vertheilt, auf denen die Druckbuchstaben standen, und wer den bestimmten Buchstaben bekam,

war das „Glückskind“ und durfte an einer Blume oder etwas anderem Angenehmen riechen, oder ein Stück einer Rosine, einer Birne oder eines Apfels essen, oder ein in Bereitschaft liegendes Bild sehen, oder einige Zeit den angenehmsten Sitz haben, oder einen verzierten Hut aufsetzen u. s. w.

Endlich kam das Buchstabierspiel zur Einübung von Wörtern und ganzen Sätzen. Der Lehrer sprach die Buchstaben, aus denen Wörter und ganze Sätze gebildet waren, hielt die Sylben etwas auseinander, und die Kinder sprachen flugs den ganzen Satz aus.

Basedow selbst erzählt, was einige täglich aufs Buchstabierspiel verwendete Minuten bei einem Mädchen von 18 Monaten für Wunderdinge hervorgebracht haben. „Wenn ich sagte: w, i, r — w, o, l — l, e, n — h, eu — t, e — n, a, ch — h, a, m, — b, u, r, g — f, a, h — r, e, n, so sagte und verstund sie den Satz: Wir wollen heute nach Hamburg fahren.“

Der eigentliche Erfinder dieser Methode war wohl Basedow's Mitarbeiter Wolke, der sie auch 1771 an Basedow's Tochter Emilie zuerst praktisch ausführte. „Der Nutzen dieser Uebung und Fertigkeit“, sagte er, „wurde erst sehr auffallend, als Emilie, ohne des verdrießlichen Buchstabierens im Buche weiter zu bedürfen, innerhalb einem Monate zu ihrem und meinem Vergnügen lesen lernte. Dies geschah am Ende ihres dritten Jahres.“

Wolke war überhaupt ein erfinderischer Kopf, davon zeugen auch die wunderbaren Lautgebilde, welche er noch am Abend seines Lebens der deutschen Jugend zum Zwecke des Lesenlernens zum Geschenk machte im „Erstes Lesebuch für sechs bis zwelfjarige Kinder, Leipzig 1820“, worin Ungeheuer vorkommen, wie Kiklekrukna, Oblobribla, Schlischmoschnuschwa, Splisplospruspla, Kisiksekſuksa.

Er hatte auch noch andere Vorschläge, z. B. den Kindern das Alphabet durch Vorsingen beizubringen, oder es ihnen mittelst Puppen bekannt zu machen, denen man Buchstaben auf die Brust hängt, sie nach diesen Buchstaben benennt und dann wie wirkliche Soldaten kommandiert: a heraus! b folge nach! o zur Rechten, u zur Linken u. s. w.

Man sieht, mit welchem Eifer sowohl Basedow als Wolke die Locke'schen Ideen aufnahmen, erweiterten und in die Praxis einzuführen suchten. An allen diesen vorgeblichen Erleichterungen war weder etwas Neues, noch etwas Gutes. Denkt man an das Drama

des Kallias, die Bemühungen des Herodes, seinem stupiden Sprößlinge das ABC vermittelst lebendiger „Puppen" einzupauken, der in England gebräuchlichen Hornbuchbäckerei und der Locke'schen Spielereien, so bleibt für die Philantropen nichts übrig für die Verbesserung der Lesemethode, als das freilich nicht unbedeutende Verdienst der Einführung des Kopf-Buchstabierens und der besseren Anordnung des Lesestoffes in den Fibeln, indem sie mit den leichtesten Buchstaben anfingen und allmählich zu schwerern fortschritten, ein Gang, den sie auch bei Sylben und Wörtern einhielten.

Ganz ausgestorben ist die Idee des Buchstabenessens indessen noch immer nicht. Man kann in den Vereinigten Staaten fast in jeder Materialwaren-Handlung ein' Backwerk (crackers genannt) kaufen, welches in Buchstabenform gepresst ist. Die einzige praktische Anwendung, welche dieses Backwerk (außer zum Essen) gefunden hat, berichtete kürzlich eine Zeitung von einem kleinen Mädchen, welches, zu schüchtern, um darum zu bitten, aus diesen Crackers „Lieber Großvater, kauf mir einen Tuschkasten" zusammenstellte, und auch ihren Zweck damit vollständig erreichte.

Die angestrebten Verbesserungen der Buchstabiermethode konnten den Kampf gegen dieselbe nicht aufhalten; und als wackersten Kämpen in dem Wortturnei gebürt dem Gründer der ersten deutschen Taubstummen-Anstalt Samuel Heinecke (1729—1790) ein anerkennendes Wort.

Mit kräftigen, wenn auch nicht gerade gewählten Ausdrücken fuhr Heinecke auf diese Pestbeule am Schulkörper los, welche er ein größeres Vorurtheil nannte, als das Hexen- und Ketzerverbrennen, ein größeres Verbrechen, als die Folter und alle Unmenschlichkeiten zusammengenommen. „Sie verstößt gegen alle natürlichen und geoffenbarten Gesetze, sie erzeugt Stupidität, Laster, Krankheit, ja selbst den Tod. Es ist Kindesqual und Kindesmord, langsamer, aber sicherer Kindesmord."

Um die lesenlernenden Nationen vom Aussterben zu retten, schlug Heinecke vor, ein tonloses, tonhaftes und vergoldetes Sylben- und Wortlesen an die Stelle des Buchstabierens zu setzen. Das tonlose Lesen ist das Auffassen der gedruckten Sylbe oder des Wortes durch die Einbildungskraft und das Bewusstsein; das tonhafte Lesen kommt zum Vorschein, wenn zum tonlosen der dazu gehörige Ton aus dem Gedächtnis gezogen und artikuliert wird,

und wenn nun der mit dem geschriebenen und tönenden Zeichen gestempelte Begriff dazu gedacht wird, so hat man das vergoldete Lesen.

Der Unterschied zwischen einem Buchstabierer und einem Leser nach dem Herzen Heinecke's ist, daſs „der erste nur einzelne Buchstaben, der letzte aber nur ganze Sylben und Wörter inbetracht nimmt, intellectuieret und nennt.“ Heinecke vergrub sein Körnchen Gold unter einer Mischung von Schimpfereien und auf Stelzen einherspazierenden gelehrten Ausdrücken, so daſs ihm der Küster Caspar Claverkamp mit Recht vorwerfen konnte, daſs „H. alten erfahrenen Schulmeistern in einer Sprache, die kein Christenkind verstehen mag, wunderlich Zeug weis machen wolle.“

Seine Vorschläge fanden keinen Anklang, seine Methode keine Nachahmer, doch seine wuchtigen Hiebe auf die Buchstabiermethode stehen noch in gutem Andenken.

Fast eben so geringen unmittelbaren Erfolg hatten die Arbeiten L. H. F. Olivier's (1759—1815), der in einer Anzahl von Werken, die in den Jahren 1801—1806 erschienen „die Kunst lesen und rechtschreiben zu lehren auf ihr einzig-wahres, höchst einfaches und untrügliches Grundprincip zurückgeführt“ zu haben glaubte.

Seine Methode ist „eine vollkommen naturgemäße, die nach allen Vernunftgründen für die beste und vortheilhafteste anzuerkennen und allgemein zu empfehlen sei.“

Dem eigentlichen Leseunterrichte gehen Sprech-Uebungen voraus, die

1. den Zweck haben, Fehler in der Aussprache der Kinder zu berichtigen;
2. stufenmäßig geordnete Sätze, Denksprüche, Lieder, Erzählungen nachzusprechen, um richtigen Ton, Accent und Ausdruck zu erlangen;
3. Uebungen im Zusammensetzen und Zerlegen von Wörtern nach dem Gehör.

Darauf wurden die Schüler vermittelst seiner neuen Bildertafeln zur Buchstabenkenntnis geführt. Hier zeigte sich ein Uebelstand. Olivier fand sehr bald, daſs eine Menge von Sprachlauten vorhanden sein, für die ein entsprechendes Zeichen fehlt; er brachte durch haarscharfe Unterscheidung heraus, daſs die Summe der ver-

schiedenen Laute etwa 400 betrage — wie viele würde er erst jetzt im Zeitalter des Mikrophons entdeckt haben. —

Hierbei fasste er Verbindungen wie bl, br, kl, kr, selbst spl, skl als Lautelemente auf, so dass ein Wort wie schwimmst schw-i-mmst elementiert wurde.

In der Wahl der Namen für die Klassifikation der Buchstaben, war er nichts weniger als glücklich; man denke nur: Hintere-Zungen-Gaum-Sumser (j); Zungen-Zahn-Zischer (s-ß); Hintere-Zungen-Gaum-Zischer (sch) u. s. w. — Seine neuen Bildertafeln hatten den Zweck dem Lokal-Gedächtnisse zuhilfe zu kommen, und zugleich als anschauliche Grundlage für die Lautelement-Tablatur zu dienen. Es sind deshalb, z. B. auf der ersten Tafel solche Bilder gewählt, die Gegenstände repräsentieren, deren Namen in ihrer letzten Sylbe die Konsonantlaute enthalten, für welche man die Zeichen in derselben Reihenfolge in der Tablatur findet.

Die ersten 2 Reihen der Tablatur enthalten folgende Zeichen:

b. ⋮ p.	d. ⋮ t. th. dt.	g. ⋮ k. c. ch.
w. v. f. ⋮ v. f. pf. ph.	g. ⋮ sch. s: p. t. k. ch.	s. ⋮ ß. s.

Die Kupfertafeln dazu die Bilder:

Traube Tulpe Weide Fichte Flagge Nelke
Löwe Schafe Plantage Kirsche Rose Narzisse.

Sobald der Schüler im Stande war augenblicklich auf der Tafel ein beliebiges Bild zu zeigen, und das betreffende Wort lautrein auszusprechen, so wurde eine Uebung vorgenommen, die Laute aus jenen Wörtern abzulösen. Der Lehrer zeigte z. B. auf einen Korb, und sagte: „Das ist ein Kor." Das Kind stutzt. „Nun ist das kein Kor?" „Nein," antwortet das Kind, „das ist ein Korb." „Was fehlt denn noch, wenn ich Kor sage?" Das Kind findet nach einigem Zögern den noch fehlenden Laut, und auf diese Weise wird es nach und nach zur Abstraktion sämtlicher Laute geführt. Ist es mit den Lauten vertraut geworden, so lernt es an denselben Bildern die Zeichen dafür, die Buchstaben und alle die Verbindungen, welche Olivier als Elemente ansieht, kennen. Nun erst geht's zum eigentlichen Lesenlernen, welches dann auch schnell vonstatten geht. In den obern Regionen der Schulkreise erregte die Methode vie

Aufsehen, und wenn man ihr mit Tillich wissenschaftlichen Werth, philosophische Begründung, konsequente, systematische Durchführung und psychologisch richtige Stufenfolge zuerkennen muss, so kann man doch, auf der andern Seite, mit Niemeyer nicht leugnen, dass sie zu langsam, zu schwerfällig und für die meisten Lehrer zu schwierig ist. „Daher," sagt Hientzsch, „ist sie nur an wenigen Orten zur Einführung gekommen, und der gute Mann, der es so redlich meinte, musste gegen Ende seines Lebens sich gestehen, sich schier umsonst abgemüht zu haben."

Pestalozzi (Joh. Hein. 1746—1827) selbst konnte dem Uebel nicht steuern. Seinem richtigen Gefühl konnte zwar das Naturwidrige des Buchstabierens nicht entgehen, doch sein Verstand gab ihm kein Mittel an die Hand, etwas Besseres, Gediegeneres an die Stelle zu setzen.

Mit seiner eigenen Lesemethode war er, nach Türk's Zeugnis, durchaus nicht zufrieden, und gab zu, dass dieser Zweig der Elementarbildung noch sehr der Verbesserung bedürftig sei.

Die „Anweisung zum Buchstabieren und Lesenlehren, Bern 1801" leitete statt der Vorrede eine „Eigentliche Anweisung zum Gebrauch dieses Buches" ein. Darin gibt Pestalozzi den „Müttern" Rathschläge, zur Einübung seiner Sylben- und Wörterreihen, deren Befolgung gewiss die traurigsten Folgen nach sich gezogen haben würde.

„Benutzet die Augenblicke, in denen ihr ihnen die erste Nothdurft des Lebens reichet, die Augenblicke, in denen ihr mit ihnen tändelt, in denen ihr sie einschläfert, die Augenblicke, in denen ihr neben ihnen sitzt, strickt, näht oder spinnt, sprecht sie ihnen bald laut, bald leise, bald in einem dumpfen, bald in einem hellen, bald in einem singenden, bald in einem ernsten, bald in einem muthwilligen Ton, bald langsam, bald schnell, aber in jedem Falle deutlich und in der Ordnung vor, in der sie da stehn, ab, ab, ab, ab, ad, ad, ad, ad, dann bab, gab, schab, stab u. s. w. Und dann, Mütter! wenn ihr ihnen diese Töne hundert und hundertmal, wie gesagt, vorgesprochen und sie Monate und Vierteljahre lang euer liebes Hausmittel gewesen sind, beides, um eure Kinder zu zerstreuen, und um sie zur Aufmerksamkeit zu reizen, und sie jetzt selbst anfangen, einige Laute von sich hören zu lassen, dann verdoppelt euren Eifer im Vorsprechen, und reizet sie mit allen euren Künsten zum Nachlallen dieser Töne."

Hätte S. Heinicke dieses noch erlebt, so hätte er gewiss seinem Urtheile „langsamer, aber sicherer Kindesmord“ noch hinzugefügt: schneller, unvermeidlicher Muttermord, Erschütterung des väterlichen Verstandes in seinen Grundvesten, Verkehrung des Hauses in eine Hölle.

Einem Familienvater gruselt's, wenn er sich eine Mutter vergegenwärtigt, die nach dieser Anweisung ihrem Säuglinge den ganzen Tag in allen möglichen Tonarten vorspricht und vorsingt, was Pestalozzi auf der ersten Seite seines Buches vorschreibt.

ab	ad	af	atz	da
bab	bad	schaf	schatz	dann
gab	lad	haf	katz	das
schab	rad	raf	satz	daß
stab	mad	waf	latz	dar

Hat das Kind diese Tortur überlebt und ist reif genug geworden, so zeigt man ihm die Vokale a, e, i, o, u, bis es dieselben kennt und aussprechen kann. Darauf kommen die Konsonanten an die Reihe, „doch aber nicht allein, sondern jeden sogleich mit dem Vokal verbunden, der seinen Ton ausmacht,“ wie be, ce, de, ef, u. s. w. und dann gehts wieder ans Syllabieren.

Eine zur Abwechselung empfohlene Uebung ist die Zusammensetzung eines Wortes.

Man setzt g und fragt, wie heißt's jetzt.						Antwort:	g
e hinzu	„	—	—	—	„	„	ge
b „	„	—	—	—	„	„	geb
a „	„	—	—	—	„	„	geba
d „	„	—	—	—	„	„	gebad
e „	„	—	—	—	„	„	gebade
t „	„	—	—	—	„	„	gebadet

Oder indem man hinten anfängt:

	t wie heißt's jetzt?			Antwort:	t
setzt	e vor	—	„	„	et
	d „	—	„	„	det
	a „	—	„	„	adet
	b „	—	„	„	badet
	e „	—	„	„	ebadet
	g „	—	„	„	gebadet.

Erst nachdem diese Uebungen im Buchstabieren an der Tafel vollständig durchgenommen waren, bekam das Kind das Buch in die Hand, und musste dann, natürlich nur in der Theorie, zum dritten Male die 48 Seiten Sylben und Wörter durchwaten.

Begeisterte Biographen feiern in Pestalozzi den Erfinder der Lautiermethode, der Lesemaschine und führen die Schreiblesemethode auf ihn zurück — Biographen muss man so etwas zu gute halten; nöthig wäre es indessen nicht, ihn mit fremden Federn zu schmücken; sein Ruhm strahlt hell genug auch ohne geborgtes Licht. Der Wahrheit die Ehre zu geben, muss man zugestehen, dass Pestalozzi mit seiner Lesemethode hinter den Besten seiner Zeit zurückstand.

Das Uebel des ersten Leseunterrichts wurde durch keine dieser Verbesserungen an der Wurzel angegriffen; der größte Fehler der Buchstabiermethode, vom Zeichen statt von der Sache auszugehen, konnte erst mit der Methode selbst entfernt werden, und dieses geschah, als das Lautieren an ihre Stelle trat.

Alte eingefressene Uebel sind jedoch nicht leicht vollständig auszurotten, und trotz des gewaltigen Fortschrittes in den Lesemethoden während der letzten siebenzig Jahre gibt es noch ganze Landstriche Deutschlands, in denen das Buchstabieren im vollen Schwange ist. Durch Erlass der preußischen Regierung ist das Buchstabieren in den Schulen dieses Staates vor einigen Jahren verboten worden, und doch findet sich im Jahre 1878 ein preußischer Schulrath noch gezwungen, den Lehrern seines Kreises (Kreis Minden) mitzutheilen, dass er fortanstrenge darauf sehen werde, dass in den Schulen nicht mehr buchstabiert werde. Das zeigt eine wahrhaft chinesische Zähigkeit im Festhalten am Alten. Wenn solche Uebelstände in einem Schulsystem so lange bestehen können, trotz der frischen Strömungen in höheren pädagogischen Kreisen, trotz Lehrerversammlungen, Konferenzen und Seminarien, so ist „etwas faul im Staate Dänemark", und eine besser organisierte Beaufsichtigung der Schulen scheint dringend geboten. —

Die Lautiermethode.

Selten tritt eine neue Methode fix und fertig aus dem Gehirn eines Einzelnen in die Welt, sondern sie ist gewöhnlich das Produkt langsamer Entwicklung; der eine gibt den Anstoß, seine

Nachfolger fügen hinzu und bauen aus, bis sich endlich eine Methode ergibt, die der allgemeinen Einführung würdig ist.

So erging's der Lautiermethode. Dreihundert und fünfzig Jahre sind verflossen, seit Valentin Ickelsamer die „Teutsche Grammatica" schrieb, „darauß ainer von jm selbs mag lesen lernen," und sein Büchlein über „die rechte weis auffs kürzist lesen zu lernen," und darin den ersten Anstoß zum Ausrotten der Buchstabiermethode gab.

Er unterschied genau zwischen Laut und Buchstaben; Lesen ist, nach ihm, nichts anderes, als die Buchstaben zu nennen, doch nicht auf solche Weise: be, ce, de, eff; denn solches seien Sylben, aber keine Buchstaben, und durchaus gegen deren Kraft und Art.

Nur durch lange Gewohnheit, sagt er, kann jemand auf diese Weise lesen lernen. Vielmehr muss man die stummen Buchstaben lehren, indem man zeigt, „mit welchem organo oder gerüst sie im mund gemacht werden." Er beschreibt, wie die Laute hervorgebracht werden. „Das b mit seinem gleichem p schickt sich also, das man den odem mit zugespertem mund halten mus, das er die backen aufftreibt, wie einem pfeifer, allein das p ist herter." F lautet ihm „wie grun oder naß holz am fewr sewt, g wie die gänse pfeiffen, l wie der ochs lüllet, m wie die kwe brumet. Das n wens maul vor dem m wider auffgethan durch die nasen brumet."

Wer die stummen Buchstaben nicht gut lernen kann, mus sie auf die Lautbuchstaben zurückführen, ba, be, bi, bo, und auf den Ton vor dem Vokale achten, „wenn der laut buchstab davon ist, der lernet diese stumb buchstaben in seinem maul (als der rechten werkstatt) am besten."

Um ohne Lehrer lesen zu lernen, muss man auf die Veränderungen in den Wörtern achten. Z. B. in „Hans" sind 4 Veränderungen. Zuerst hört man einen starken Athem, als ob man in die Hände haucht; das ist h. Dann kommt a, dann kommt ein Klang durch die Nase, das ist n, und endlich ein Zischen, wie das einer Schlange. Keiner kann nun so unverständig sein, dass er nicht jeden Laut des Wortes heraushören, absondern und nennen könnte. Um h in Hans abzusondern, „thue er, als wöl er den laut a herausßhauchen, vnd ehe er den laut fahren lest, brüfe er, was das sey, das also den laut außtreibt." Wer nun ein jedes Wort so behandeln könnte, „der kündt wahrhaftig sagen, er hat

das lesen von jm selbs gelernt, ehe er ye einen buchstaben hett kennet."

Hat nun jemand das Lesen so weit gelernt, so soll er dann die Namen und die Gestalt der Buchstaben kennen lernen. Beim Lesen soll er die Buchstaben (Laute) so nennen, dass er in einem Worte nicht abbreche „biß ers gar hin auß liset, vnd laß kainen buchstaben faren, biß er den andern ergriffen hat, vnd henck alles anainander, wie die ring an ainer ketten."

Man sieht, auf wie gutem Wege Ickelsamer war, und wie wenig dazu gehört hätte, auf seinem Fundamente weiter zu bauen.

Außer diesen Verbesserungen machte Ickelsamer noch den glücklichen Vorschlag, die Einprägung der Laute dadurch zu erleichtern, dass man den Buchstaben die Bilder von Thieren hinzufügte, deren Stimmen an die Laute erinnerten, wie es später von Comenius mit theilweisem Erfolge ausgeführt wurde.

Ickelsamer verdankte Quinctilian viele seiner Ideen, und obgleich diese Quelle auch andern zu Gebote stand, und Ickelsamer's Werke noch obendrein, so vergingen doch beinahe 200 Jahre bis ein zweiter Vorläufer der Lautiermethode in Johann Gottfried Zeidler (1670—1711) auftauchte, mit seinem „Schlüssel zur Lesekunst, Halle 1700". Den ersten Angriff richtete Zeidler auf die ungleiche Benennung der Konsonanten, die bald den Vokallaut vorn, bald hinten haben: be, ef; doch ist eine gleichmäßige Benennung ihm nicht genug. Er fragt: „Ist es nicht besser, dass ich dasjenige, was ich allezeit wegnehmen muss, flugs im Anfange weglasse und mir die Buchstaben ohne Vocales einbilde?"

„Wer schwere Dinge verrichten will, der muss am leichtesten anfangen. Weil nun dies die beste Leseart und keine Hexerei oder Ketzerei ist, so habe ich das Elend nicht länger ansehen, sondern eine solche vortheilhafte Art zu lesen an den Tag legen wollen, da man keinen Buchstaben, weder laut noch heimlich, sagen darf, sondern nur in Gedanken haben muss. — — Ein Kind, so gar nicht weiß, was buchstabieren ist, und nur der Ordnung folget, dass es nicht ehe das Schwere versucht, bis es das Leichte fertig kann, wird sein Lebtage alles schwere Zeug gewiss lesen und nicht so rathen und stottern, wie diejenigen, die sich ans Buchstabieren gewohnt." Er nennt das Buchstabieren „albern und unnöthig, eine langweilige Lauferei, über dem das Kind wohl die Strangurie

kriegen könnte." Die angenehmen Schmeicheleien, welche Zeidler der Buchstabiermethode zu sagen wusste, fanden 1735 einen poetischen Nachhall in „Nachsinner's Lesekunst, in welcher das hinderlich fallende und zornerweckende Buchstabieren aus dem Wege geräumt wird," oder werden sollte, denn trotz der Spöttereien und der beißenden Lauge des Witzes blieb alles beim Alten. Als Probe diene:

Mein Leser, denke doch, wie lehrt und lernt man lesen!
Wenn man hoch lesen will, spricht man **ha o ce ha.**
Dann kommt das Wort hernach, wenns erst konfus gewesen.
Man tönet zweimal ha und ist doch hier kein a.
Warum nicht lieber **ho** anstatt **hao** gesprochen?
Und dann den schwachen Ton des Stummen beigefügt.
So fordert's die Natur, sonst nagt man harte Knochen
Und macht, dass klein und groß am Schulton Ekel kriegt. — —
— — — — — — — — — —

Ist dieses eine Zier bei unserm Buchstabieren,
Wenn man Zier lesen will und spricht **Zed i e er?**
Kann man das Kind nicht gleich auf **Zi** zum Lesen führen?
Nun aber ist **Zed i** mit seinem Umschweif hier.
Klingt es nicht wunderlich, wenn man will spielen sagen,
Und kommt mit **es pe i e el e en** hervor?
Ein solch gezogenes Spiel möcht' mich vom Lernen jagen,
So kömmet allzuschwer der rechte Zweck empor.

J. H. Campe (1746—1818), der Nachfolger Basedow's, am Philanthropin zu Dessau, kam in seiner „Neuen Methode, Kinder auf eine leichte und angenehme Weise lesen zu lehren, Altona 1778", zu ähnlichen Schlüssen wie Zeidler.

Die unregelmäßige Benennung der Mitlauter ist ihm eine Hauptschwierigkeit, und er schlägt deshalb vor, sie gleichmäßig mit dem Vokale e zu bilden, z. B. be, de, fe, ge, he, ke, le u. s. w.

Der Selbstlaut e soll dann nicht als ein wirkliches, noch weniger als ein gedehntes e ausgesprochen werden, sondern so kurz, abgestoßen und dumpf, dass er kaum noch hörbar bleibt.

Dieselbe Methode befolgte Olivier, nur mit dem Unterschiede, dass er das euphonische e dem Konsonanten anhängte, wenn er vor einem Vokale stand, hingegen vorn hinzufügte, wenn er hinter einem Vokale stand, also in: ba — be-a, aber in: ab — a-eb.

Als weitere Erleichterung des Lesenlernens schlug Campe vor, überflüssige Laute, wie c, y, tia, tio, v, ph aus dem Wege zu räumen, die Dehnungs- und Schärfungszeichen fortzulassen und die Kinder zunächst nur mit dem kleinen ABC bekannt zu machen.

Auch in François Baratier's (1681—1751) „Merkwürdige Nachricht von einem sehr frühzeitig gelehrten Kinde, 1727", findet sich dieselbe Idee ausgesprochen in der Stelle: „Man muss einem jeden Buchstaben seinen rechten Ton geben. Ich habe die Buchstaben nach ihrem einfachen und natürlichen Ton, und nicht bei den Namen, den man ihnen in dem ABC-Buch gibt, genennet. Also habe ich allen Consonantibus nur einen sehr dunklen oder stummen Laut gegeben, als be, me, fe etc., und nicht bé, emme, effe etc."

Der eigentliche Erfinder der Lautiermethode ist jedoch Ernst Bogislaus Bentzky, der in Halle gehört hatte, dass man ohne Buchstabieren lesen lernen könne, jedoch nicht wusste, wie es zu machen sei. Er fing deshalb an, „unter herzlichem Gebet auf das Quomodo zu meditieren." Bald ward ihm denn klar, „nur die Vokales zu behalten, das Laute von den Consonantibus wegzulassen und alsdann solche stumm und geschwind an die Vocales zu stoßen".

1721 erschien Bentzky's Schrift: „Erleichtertes Lesebüchlein. Darinnen gezeigt wird, wie man einem das Lesen, ohne lautes Aussprechen der stummen Buchstaben leicht und balde beybringen könne."

Den Gelehrten war die neue Methode ganz begreiflich, doch „wie sie einfältige Schulmeister vom Papier ohne mündlichen Unterricht verstehen könnten, das kostete Nachsinnen und Erfahrung."

Bentzky hatte das Glück in dem spätern Organisator des Volksschulwesens und Examinator der Lehramts-Kandidaten in den Amtsdörfern der Churmark Oberkonsistorialrath Hecker einen eifrigen Befürworter seiner Methode zu finden.

J. J. Hecker (1707—1768) führte die Methode in dem damals unter seiner Aufsicht stehenden Militär-Waisenhause in Potsdam ein, und sie wurde dort so tüchtig und erfolgreich betrieben, dass fähige Kinder schon in 2 Monaten lesen lernten. Der modus operandi wird von Hecker selbst, wie folgt, beschrieben: „Man lernt erst die fünf lauten Buchstaben, a, e, i, o, u. Die stummen Buchstaben werden hier stumm tractiert, so lange sie allein, und ohne einen von

den lauten Buchstaben stehen. Will man wissen, wie man es anzufangen hat, dass man den eigentlichen Laut der stummen Buchstaben herausbringe, so darf man nur ein Wort deutlich sagen, welches auf den Buchstaben endigt, den man anzeigen will. — — — Ist man mit den einzelnen Buchstaben fertig, welches in wenigen Stunden geschehen kann, so geht man stufenweise weiter, und setzt die einfachen lauten Buchstaben bald vor, bald nach den stummen, und lässt die Kinder dieselben zusammen aussprechen. Man macht nach und nach größere Sylben von mehreren Buchstaben, und lässt alle möglichen einsylbigen Wörter langsam und deutlich herlesen."

Zwölf Jahre lang wurde das Lautieren im Potsdamer Waisenhause betrieben, dann sank auch dort der Elementar-Leseunterricht wieder in den Schlamm des Buchstabierens zurück.

Der Ruhm, der Lautiermethode festen Fuß in den deutschen Schulen verschafft zu haben, gebührt dem bairischen Schulrathe Dr. Heinrich Stephani (1765—1850). Die Volksschule leistete nicht, was selbst billige Anforderungen erwarten durften, und Stephani war der Ueberzeugung, dass bessere Zustände erst dann eintreten könnten, wenn dem Moloch des Lesenlernens nicht mehr so viel schöne Zeit geopfert würde.

Die neue Lesemethode war bestimmt, das zu verhüten, und er lebte der festen Hoffnung, dass er die schon längst gesuchte vollkommenste Methode endlich gefunden habe. Er rühmte in seinem Werke: „Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode Kindern das Lesen zu lehren. Erlangen, 1803" der Methode nach, dass sie einfach, naturgemäß, leicht zu erlernen, für die Kinder angenehm und so zweckmäßig sei, dass die Kinder bei täglich einer halben Stunde Unterricht recht gut in drei Monaten lesen lernen könnten.

Die erste Auflage seiner in mehr als 100 Auflagen erschienenen Fibel erschien 1802, und zahlreiche Schriften zur Erläuterung seiner Methode schlossen sich derselben an. Wenn das Verdienst, die Lautiermethode eingeführt zu haben, schon an und für sich bedeutend ist, so gebürt der systematischen, wohldurchdachten Anordnung des Materials in seiner Fibel mindestens gleiche Anerkennung.

Stephani führte die Schüler in sieben Hauptstufen vom reinen Aussprechen der Laute zum geschwinden Lesen. Der Unterschied zwischen Laut, Zeichen und Namen der Buchstaben wurde genau

berücksichtigt, und auf der ersten Stufe mussten die Schüler alle Buchstaben lautrein aussprechen, und ihre Zeichen kennen lernen.

Mit den einfachen Grundlauten wurde begonnen, die „nach ihrer Tonleiter" aufgezeichnet, die folgende Reihe bildete:

u, o, a, ö, ä, e, ü, i.

Daran schlossen sich die sog. Vokalsylben:

ai, au, äu, eu, ei,

denen die Mitlaute nach der genetischen Verwandtschaft ihrer Laute geordnet, folgten, und die von dem Lehrer den Kindern so vorgesprochen werden sollten, wie sie am Ende einer Anzahl angeführter Wörter lauteten, z. B. r in Herr, n in Mann, sch in frisch, p in Alp u. s. w.

Auf der zweiten Stufe folgte das Lesen einfacher Sylben, mit den Dauerlauten anfangend: ma, me, mi, mo, mu, mö; dann mit ihnen endend:

am, em, im, om, um, öm u. s. w.

woran sich zwei- und dreisylbige Wörter schlossen, deren Sylben dieser Stufe gemäß gebildet waren, wie Ei-che, An-na, Em-ma, Fi-sche-rei.

Die dritte Stufe brachte ein- und mehrsylbige Wörter, in denen jede Sylbe einen Vokal zwischen zwei Konsonanten enthielt: Hut, Tuch, Tisch-ler, Mut-ter. Wörtern mit Dehnungs- und Schärfungszeichen auf der vierten Stufe schloss sich als fünfte Stufe das Lesen von Sylben mit gehäuften Mitlauten, als sechste Stufe Abtheilen der Wörter in Sylben und als letzte Stufe Uebungen im elementarisch genauen Lesen ganzer Sätze an.

Mit frühern Fibeln verglichen bezeichnet Stephani's Werk einen bedeutenden, schätzbaren Fortschritt, wenn gleich seine Erwartung, dass wir nach seiner Entdeckung „endlich in einem Theile der Methodenlehre nichts mehr zu wünschen übrig haben," eine etwas zu rosige war. Denn obgleich Stephani von den Lauten ausging, durch seine Uebungen eine reine Aussprache aller Laute begründete und die Erlernung der Orthographie erleichterte, Zeit ersparte, die Selbstthätigkeit des Kindes ermöglichte, anregte und im Verlauf in passender Weise steigerte, und das Material streng vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitend geordnet hatte, so wurde doch bald auf drei bedeutende Mängel aufmerksam gemacht. Diese waren:

1. dass die vorbereitenden Sprechübungen fehlten,
2. dass die Kinder die sämmtlichen Laute, und die großen und kleinen Zeichen dafür lernen mussten, ehe sie zu den einfachsten Lautverbindungen übergingen,
3. dass Schreiben und Lesen unverbunden neben einander hergingen.

Aber selbst mit diesen Uebelständen behaftet, war Stephani's Methode dem Buchstabieren unter allen Umständen vorzuziehen. Selbst in der Hand eines ungeschickten Lehrers, der die Laute nicht miteinander verschmelzen, sondern unvermittelt nebeneinander stehen lässt, bleibt immer der Vortheil gewahrt, dass mit den Elementen des gesprochenen Wortes und nicht mit den Namen derselben operiert wird Ein solches, allerdings verwerfliches Lautieren, wäre nicht, wie Kehr es bezeichnet, „eine neue Form für eine alte Sache," sondern eine alte Form für eine neue, bessere Sache, und immerhin ein Fortschritt. Alles Neue findet Widerstand; es ließ sich deshalb bedeutender Widerstand gegen eine Methode erwarten, die dem Lehrer die Arbeit in demselben Maße erschwerte, wie sie dieselbe dem Schüler erleichterte. Die gewissenhafte Durchführung derselben, das reine, kräftige Hervorbringen der Mitlaute, laut genug, um von der ganzen Klasse deutlich gehört zu werden, das Hauchen und Hummen, das Brummen und Blasen, das Hissen und Zischen, das Stoßen und Schnarren erfordern eine Anstrengung von Seiten des Lehrers, die seine Kraft in einer großen Klasse fast vollständig erschöpft.

Von den wirklich eifrigen Lehrern wurde die Methode mit Freuden begrüßt, und auch zugleich Hand ans Werk gelegt, sie weiter auszubilden.

Zunächst machte sich der Grundsatz geltend: Das Kind muss erst reden lernen, ehe man es lesen lehrt. Es wurden deshalb vorbereitende Sprechübungen zur Bildung des Ohres und der Sprachorgane eingeführt, und erst nachdem diese 4—6 Wochen betrieben waren, ging man zum Lautieren über. Die Schüler hatten nun die Aussprache der Laute bemeistert, ehe sie zum Lautieren schritten; es bot sich ihnen deshalb das Auffassen der Zeichen als größte Schwierigkeit dar, und diese konnten jetzt, die Sprechschwierigkeit außer Acht lassend, mit Rücksicht auf die Schreibleichtigkeit geordnet werden.

Sie wurden also an der Lesemaschine in der Reihenfolge durc genommen, in welcher man sie später schreibend einzuüben gedacht

Ferner vermied man in der praktischen Ausführung sehr bal den Fehler Stephani's, die sämtlichen Laute mit ihren Zeichen er einüben zu lassen; man schritt vielmehr nach der Einübung de Selbstlaute sogleich mit dem Einüben der ersten Mitlauter zu Sylbenbildung.

Eine eigenthümliche Entwickelung erfuhr die Lautiermethod durch Joh. Fr. A. Krug (1771—1843), derzeit erster Lehre an der neuen Bürgerschule in Leipzig. Sein „Hochdeutsches Syllabir Lese= und Sprachbuch" erschien 1806 und die „Ausführliche An weisung", 1808.

Die Methode erfreute sich des Beifalls vieler tüchtiger Päda= gogen, ist später vielfach überarbeitet und verändert worden, und zeigt in der letzten Bearbeitung (von Pomsel) unverkennbare Spuren von Lebensfähigkeit.

Krug unterschied drei Hauptstufen in seinem Lehrgange:

I. Die Vorübungen zur Aufmerksamkeit und Organbewegung.
II. Die Uebung der Sprachwerkzeuge.
III. Der eigentliche Leseunterricht.

Die Vorübungen, welche zum Theil in auf Kommando aus= geführten Bewegungen bestanden, sollten dazu dienen, die Kinder daran zu gewöhnen, taktmäßig und pünktlich Bewegungen zu machen, auf Worte und Winke zu gehorchen.

Die zweite Uebung hatte den Zweck, die Laute bestimmt, richtig und nach einer gewissen Länge oder Kürze aussprechen zu lernen.

Krug fand nach den Mundstellungen vier Grundtöne:

u, o, a, e,

und wenn bei denselben Mundstellungen die Zunge etwas gehoben wird, so entstehen die vier Nebentöne:

ü, ö, ä, i.

Geht die Mundstellung aus der einen in die andere über, ohne den Ton abzusetzen, so entstehen die Diphthonge, z. B.: Von der weiten Stellung des Mundes zur runden und von dort zur spitzen, ohne gehobene Zunge gibt aou mit der Bezeichnung au; die beiden letzten Laute mit gehobener Zunge gesprochen gibt aäü, mit der Bezeichnung äu, u. s. w.

Die Mitlauter, welche Krug „Bestimmungen" nennt, weil „sie die Ton gebende Stimme zu bestimmen, d. h. die zu einem Worte nöthige Bezeichnung und Verständlichkeit zu geben haben", entstehen vermöge einer gegenseitigen Bewegung und Lage der verschiedenen Sprachwerkzeuge, und durch einen aus den Lungen kommenden Luftstoß.

Nach der Art, wie dieser Luftstrom seinen Weg vom Kehlkopfe zur Außenwelt macht, theilt Krug alle „dem menschlichen Sprachorganismus möglichen Artikulationen oder Bestimmungen" in

Verschlüsse, Hauche, Laute, Tonlaute.

Diese Laute alle genau machen zu können, ist aber Krug nicht genug, sondern er verlangt, dass sie von Schülern mit Bewusstsein nach sichern, festen Regeln hervorgebracht werden sollen.

Kommandierte er:

Mund weit! so sprachen die Schüler: a

Mund weit, Zunge hoch! — — — ä u. s. w.

Den Konsonanten gab er neue Namen, welche die Art und Weise ihrer Hervorbringung andeuten sollten. Seine Eintheilung war:

I. Verschlüsse.

A. Der Lippenschluss.
- a) Der scharfe Lippenschluss: p, pp.
- b) Der sanfte Lippenschluss: b, bb.

B. Der Zahnschluss.
- a) Der scharfe Zahnschluss: t, th, tt, dt.
- b) Der sanfte Zahnschluss: d, dd.

C. Der Gaumenschluss.
- a) Der scharfe Gaumenschluss: k, c, ck, ch.
- b) Der sanfte Gaumenschluss: g, gg.

II. Tonlaute.

A. Nasentonlaute.
- a) Der Lippenlaut: m, mm.
- b) Der Zahnlaut: n. nn.
- c) Der Gaumenlaut: ng, g.
  - aa) mit scharfem Abstoß: nk.
  - bb) mit sanftem Abstoß: ng.

B. Mündungstonlaute.
a) Der Windlaut: w.
b) Der Zungenlaut: l, ll.
c) Der Schnurrlaut: r, rr.

III. Reine Laute.

A. Der Blaselaut.
a) Der scharfe Blaselaut: f, ff.
b) Der sanfte Blaselaut: f, v, ph.

B. Der Säusellaut.
a) der scharfe Säusellaut: s, ß, ss, st, sp.
b) Der sanfte Säusellaut: s.

C. Der Zischlaut.
a) Der scharfe Zischlaut: sch.
b) Der sanfte Zischlaut: sch (franz. j.)

IV. Hauche.

A. Der Zungenhauch.
a) Der scharfe Zungenhauch: ch.
b) Der sanfte Zungenhauch: g. (Nach hellen Vokalen.)

B. Der Gaumenhauch.
a) Der scharfe Gaumenhauch: ch.
b) Der sanfte Gaumenhauch: g (Nach dunkeln Vokalen).

C. Der Tonhauchlaut: j.

D. Der Kehlhauch.
a) Der scharfe Kehlhauch: h.
b) Der sanfte Kehlhauch, welcher aber nicht gehört wird.

Man muss zugestehen, dass diese Eintheilung eine hinreichend erschöpfende und Krug's Zwecken ausgezeichnet entsprechende ist.

Das Einüben der Laute verband er mit Sylben- und Wortbilden auf Kommando.

Der Lehrer sagt:

Scharfer Zischlaut — a! Die Kinder sagen: scha.
Sanfter Zahnschluss — e! — — —: de, schade.

Solche Uebungen wurden nach und nach mit allen Lauten vorgenommen und erst, wenn die Schüler in diesen Uebungen gut bewandert waren, die Laute rein auszusprechen vermochten und die

Art ihrer Hervorbringung knapp beschreiben konnten, nahm der Leseunterricht seinen Anfang.

Das Lesen wurde wieder eingetheilt in Zeichenlesen, Sylbenlesen und Wortlesen. Die Buchstaben, welche er Zeichen — Ahzeichen, Ohzeichen, Säuselzeichen, Schnurrzeichen — nannte, wurden an der Lesemaschine aufgestellt, und die Schüler mussten sie genau betrachten und ihren Klang angeben.

Ging dieses glatt vonstatten, so wurden mehrere, eine Sylbe bildende Buchstaben zusammengesetzt und im Takte ausgesprochen, und endlich mussten ganze Wörter schnell übersehen, die Zeichen zusammengefasst und taktmäßig ausgesprochen werden.

Die Nachtheile der Krug'schen Methode liegen klar am Tage. Hergang nennt sie „einen Versuch, das Lesenlernen auf schwere Weise zu erleichtern,“ wirft ihr vor, dass sie die Lesezeit bei der Jugend zur Ungebührlichkeit verlängert, und die Schüler zuletzt doch nicht besser lesen lernen, als bei jeder andern guten Lautmethode.

Schütze hat daran auszusetzen, dass sie auf Nebendinge zu großen Werth legt, und Niemann findet, dass die ungewohnten Namen (Lippenbrummer, Kehlsumser, Knalllaute, Zungengaumzischer u. s. w.) die Verwirrung nur vermehren.

Einer solchen weitläufigen Methode fehlte fast alles, was sie zur allgemeinen Einführung hätte empfehlen können: Einfachheit, Kürze, Reiz für die Schüler; doch haben die Krug'schen Werke einen wissenschaftlichen Werth, und sind für den strebsamen Lehrer eine Fundgrube von Anregungen und nützlichen Winken.

Vielen Schaden hat diese Methode nicht angerichtet, sie hat nur wenigen Lehrern und Schülern das Leben sauer gemacht; ihre schlimmsten Folgen waren die Fibeln, in welchen die Entwickelung der Sprachorgane durch zahnbrechende, monströse Lautverbindungen angestrebt wurde, aus denen jedes Fünkchen Verstand mit großer Sorgfalt fern gehalten zu sein schien. J. G. Hientzsch war in seiner Auswahl besonders glücklich; in seinem Elementar-Lesebuche aus dem Jahre 1839 finden sich allerliebste Lautverbindungen, wie: ürnsts, ämpffts, eindsts, eutschst, ürzts, orbsts u. s. w. — und es wird sich später zeigen, dass die prätensiöseste Methode der Gegenwart zum Theil denselben Standpunkt einnimmt.

Die Schreiblesemethode.

Die Buchstabiermethode hatte ihren Heinecke; die verirrte Lautiermethode fand ihren Graser, der in gerechter Entrüstung mit groben Worten darüber loszog, dass die Kinder wochenlang zwangsmäßig mit unartikulierten Unsinn abgequält würden, gegen den der Schrei des Thieres Göttersprache sei, und geflissentlich zur Gedankenlosigkeit gewöhnt würden. Das „brutale Geklapper des Buchstabierens" war ihm eine „Tortur des Geistes"; das „Gezisch und Geflitsch des Lautierens" die erste Kindesqual. „Von diesen Widersinnigkeiten," fährt er fort, „sagen freilich manche, ist noch keinem der Schädel gesprungen, und es ist davon auch noch keiner von Sinnen gekommen; im Gegentheile: Tausende, die auf diese Weise lesen gelernt haben, sind nicht bloß kluge Jungen, sondern auch ganz gescheidte Leute geworden. Darauf antworte ich aber: Auch mancher, dem man die Beine zerschlagen, hat wieder gut gehen gelernt, und mancher hat den Starrkrampf überwunden, und leiblich und geistig die vollste Regsamkeit wieder erlangt."

Dr. Johann Baptist Graser (1766—1841) war glücklicher in seinen Bestrebungen als Heinecke, dem er im Gebrauche von Adjektiven und in der langweiligen Darstellung seiner Methode gleicht, denn der tüchtige Kern, die Schreiblesemethode, welcher in seinen Werken verborgen lag, herrscht heute in ihrer entwickelten Form, unumschränkt in den besseren Schulen fast aller gebildeter Nationen. Freilich wurde die Methode nicht zuerst von Graser in seinem Werke „Die Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage, Baireuth 1818" zur Kenntnis der Welt gebracht.

Bei den Chinesen war sie seit langen Zeiten gebräuchlich, Quinctilian hatte sie empfohlen, Montaigne war nach ihr unterrichtet worden; de Launey hatte sie gelehrt, und 1795 erschien in Paris ein Werk: Méthode pour apprendre en même temps à écrire, à lire, et a écrire sous la dictée. Dr. Bell hatte die Methode in Indien kennen gelernt, und in seiner Schule in Madras eingeführt und 1797 in „An Experiment in Education, made at the Male Asylum, Madras" des Weiteren beschrieben; sie wurde von Bell's Rivalen J. Lancaster in seinem Werke „Improvement in Education, 1805" erwähnt, und selbst in Deutschland hatte

Graser seine Vorgänger. In den „Schriesscholen" des 14. und 15. Jahrhunderts war eine Art Schreiblesemethode in Gebrauch, Wolfgang Ratichius hatte sie 1618 in den Köthener Schulen eingeführt und methodisch durchgebildet, und 1796 wurde sie von Mathias Hauser in Vorschlag gebracht. Alles dieses kann indessen Graser's Verdienst nicht schmälern, die Methode in den deutschen Schulen eingeführt zu haben. Allerdings nicht die ganze Graser'sche Methode mit allen ihren Auswüchsen und Albernheiten, die besonders in den Vorübungen wuchern, sondern nur den von der Spreu gereinigten Weizen.

Als erster Schritt muss dem Kinde, nach Graser, die Besinnung und Ueberzeugung beigebracht werden, dass die Sprache, das Mittel wechselseitiger Mittheilung, eine große Wohlthat und höchstes Bedürfnis sei. Ist ihm dann deutlich gemacht worden, dass es eine Sprache fürs Ohr und eine Sprache fürs Gesicht — eine Mienen-Geberden-Zeichensprache — gebe, vermittelst deren man seine Gedanken entfernten Personen mittheilen kann, so wird eine solche Zeichensprache verabredet.

Einfache mathematische Figuren liefern die Zeichen, und es wird in dieser neuen Zeichensprache ein kleiner Brief geschrieben. Den Kleinen wird natürlich diese Kindesqual nicht gefallen, und der Lehrer erreicht dadurch, „dass der Schüler selbst das Bedürfnis fühlt, oder wenigstens eine Begierde erregt ist, auch eine Schriftsprache zu erlernen."

Die Langweiligkeit und Schwierigkeit des eingeschlagenen Weges erfüllt das kindliche Herz mit Unmuth, und nun kommt der Lehrer mit der frohen Botschaft, dass es eine andere Schrift gebe, die nur aus 24 Zeichen bestehe — und die Freude der Kinder ist unzweifelhaft groß.

Damit der Lese- und Schreibunterricht keine rein mechanische Anweisung bleibe, muss der Schüler Einsicht in den natürlichen Gang erhalten, wie es zugeht, dass diese Schriftzeichen als Repräsentanten artikulierter Töne erscheinen. Sie sind nichts als Abbildungen der Mundstellungen. Das muss bewiesen werden, und dazu werden nun Wörter in ihre Elemente zerlegt, und die Stellungen an und im Munde bei dem Hervorbringen der Laute beobachtet.

Die Zerlegung der Wörter leitet Graser mit dem Satze ein: Komm her! Durch Katechisieren bringt er heraus, dass, wenn Jemand nachlässig spräche: Ko her! ein anderer: omm her! einmal vorn und einmal hinten etwas fehlen würde, und, wenn man Anfang und Ende weglasse, o übrig bleibe. Bei den übrigen Lauten wird ähnlich verfahren.

Beim Aussprechen des o werden nun die Kinder angeleitet zu bemerken, dass die Lippen beinahe einen Kreis bilden, und deshalb o eben die Kreisform habe. Beiläufig bemerkt, gebraucht Graser das lateinische Alphabet, weil es seiner fixen Idee am wenigsten Hindernisse in den Weg stellte. Beim k stellte der Abstrich die Zunge dar, und da diese beim Aussprechen des k „ganz rückwärts in eine Klemmung versetzt werden muss", so ergibt sich auf die ungesuchteste Weise der zweite Theil dieses Buchstabens. Um m auszusprechen, müssen die Lippen sanft geschlossen werden, und flugs haben wir in den drei Punkten — Endpunkte und Mitte der Oberlippe — die drei Punkte auf der Grundlinie für m, welche nun durch gefällige Kurven zu verbinden sind.

Aus dem Satze: „Komm in mein Zimmer," nimmt er das Wörtchen „in" und entwickelt „i". Die Schüler beobachten wie der Mund „anfangs die Zunge in gerader Linie vorwärts zusammendrückt, und gleichsam in einem geraden Luftstrome das i herausstößt. Dann wirft oder drückt er die Zunge gegen den oberen Gaumen hinauf und lässt sie schnell wieder herabfallen, und dann kommt endlich das i mit einem etwas summenden Schalle."

Der gerade Luftstrom ist der Abstrich, und das schnelle Anstoßen der Zunge bezeichnet das Pünktchen beim i.

In ähnlicher, scharfsinniger Weise werden die andern Laute und Lautzeichen entwickelt, und dann beginnt das Schreiben der Buchstaben.

Denn Graser verwirft als naturwidrig allen Leseunterricht, der mit dem Lesen beginnt, der Anfang muss mit dem Schreiben gemacht werden. Die Buchstaben werden in 4 Klassen getheilt, in solche zwischen 2 Parallelen — diese repräsentieren die Lippen eines Menschen, der mit Ruhe und Anstand spricht —, solche die über die Parallelen hinaus, darunter hinab, oder gleichzeitig darüber und darunter gehen. Damit bei dem Schreibunterricht nichts Mechanisches mit unterlaufe, darf kein Buchstabe geschrieben werden, der

nicht seine Bedeutung für den Schüler hätte, deshalb wird jeder Buchstabe, wie oben gezeigt, aus einem Worte entwickelt, und damit auch das Wort einen rechten Sinn habe, wird es dem Kinde in einem verständlichen Satze vorgeführt. Der Lehrgang stellt sich nun folgendermaßen dar:

Nachdem die Schüler sämtliche Buchstaben gelernt haben, werden ihnen kleine Sätze diktiert, welche sie auf die Schiefertafel schreiben müssen. Dabei müssen sie Ohr und Auge gebrauchen, d. h. die Wörter nicht bloß hören, sondern dem Lehrer buchstäblich vom Munde absehen.

Sind die Schüler mit dem Schreiben und Lesen der Kurrentschrift hinreichend vertraut, so beginnt das Lesen der lateinischen Druckschrift, der sich endlich die deutsche Schrift anschließt.

Die phantastische Idee der Ableitung der Buchstaben aus den Mundstellungen ist schon beinahe vergessen, die dem gesunden Menschenverstande Hohn sprechende Uebung der Zeichensprache ist längst auf die Seite geschoben, doch die Verbindung des Schreibens und Lesens wird Graser's Namen sicher der Nachwelt überliefern. —

Entwicklung der Lesemethode bei englisch-redenden Nationen.

Wir haben gesehen, dass in der Verbesserung der Buchstabiermethode die Engländer den Deutschen immer einen Schritt voraus waren, und es wird deshalb von Interesse sein, zu beobachten, wie jene von diesen überflügelt wurden, sobald die deutsche Methode einmal in die richtige Bahn gelenkt worden war.

Das englische Alphabet bietet dem Lesenlernen durch Buchstabieren noch mehr Schwierigkeiten, als das deutsche. Die englischen Buchstabennamen sind zum Theil solche, dass nicht einmal der darin bezeichnete Laut darin vorkommt. Aus döbbelju — ehtsch — ei — ßi — ehtsch which herauszuhören, ist eine Kunststück, schwerer als je von einem deutschen ABC-Schützen verlangt wird.

Rechnet man zu diesem Uebelstande die vielen stummen Buchstaben, und die Regellosigkeit in der Bezeichnung der Selbstlaute so muss man, theoretisch genommen, das tiefste Mitgefühl mit englischen Kindern haben, die lesen und rechtschreiben unter solchen Schwierigkeiten zu lernen haben. In der Praxis ist es freilich nicht

ganz so schlimm, das Lesenlernen wird erreicht ohne „Kindesmord“, und das Rechtschreiben ebenfalls, wenngleich eine kostbare Zeit darauf verschwendet werden muss.

Um das Lesen etwas zu erleichtern, machte Edgeworth in seiner „Practical Education“ 1776 die folgenden Vorschläge: Jedes Zeichen sollte nur einen bestimmten Laut bezeichnen, stumme Buchstaben sollten entweder ganz ausgelassen oder besonders bezeichnet werden, und wenn 2 Buchstaben zusammengenommen nur einen Laut bezeichnen, so sollte dieses durch einen Verbindungsstrich angezeigt werden. (Aehnliche Vorschläge machte in Deutschland Campe, 1778, und führte sie in seiner Fibel durch. Siehe Seite 31.)

Diese Vorschläge fanden keinen Beifall, denn man bemerkte dass die gebrauchten Zeichen, punktierte Linien, Kurven u. s. w. die Verwirrung eher vergrößerten als verminderten.

Die Port Royal Society schlug statt dessen vor, die Buchstabennamen zu ändern — wie Zeidler, Barratièr und Olivièr es versucht hatten — und einfach das euphonische e mit dem Laute zu verbinden, um auf diese Weise Namen und Laut einander näher zu bringen. Wäre dieser Vorschlag beachtet worden, so hätte sich wirklich eine bedeutende Verbesserung ergeben müssen, denn statt ehtsch — he, und statt döbbelju — ue zu sagen, wäre ein tüchtiger Schritt in der rechten Richtung gewesen.

Er fand jedoch keine Beachtung, und der nächste Schritt war, darauf zu dringen, nicht a—b ab, b—a ba, zu buchstabieren, sondern ohne die einzelnen Buchstaben zu nennen, die Sylbe als ein Ganzes aufzufassen und auszusprechen. An Stelle der Sylben Wörter zu setzen war nur ein Schritt; dieser wurde an vielen Stellen gleichzeitig gemacht, und die Wortmethode erfreute sich lange Zeit großer Verbreitung.

Pestalozzi's Arbeiten fanden in England und in Amerika eingehende Beachtung. William Mc. Clure hatte im Jahre 1805 einen Schüler Pestalozzi's, J. Neff, bewogen nach Philadelphia zu kommen, um seines Herrn und Meisters Ideen und Methoden dort bekannt zu machen. Neff verstand es indessen nicht, eine Lesemethode, die schon im Deutschen plump und ungeschickt war, in ein fremdes Gewand hineinzuzwängen, und seine Bemühungen blieben erfolglos.

Verschiedentlich wurde die Methode des großen Reformators jedoch nachgeahmt, und statt des a—b ab tauchten Uebungen in Pestalozzischer Manier auf:

ad	at
b — ad	b — at
h — ad	c — at
l — ad	h — at
m — ad	m — at u. s. w.

Beim Wortlesen war von Analyse nicht die Rede, ebensowenig vom Schreiben der Wörter. Diese wurden entweder von einer Tabelle abgelesen oder vom Lehrer in Druckschrift an die Wandtafel geschrieben, und die Schüler wurden angehalten, ohne die Laute oder die Namen der Buchstaben zu kennen, das Wortbild als Ganzes aufzufassen und auszusprechen.

Sobald die Wörter von den Schülern erkannt und ausgesprochen werden konnten, wurden sie in den bessern Büchern sogleich zu Sätzen verbunden.

Als Beispiel möge die erste Lektion aus Sargent's First Reader (1850) dienen. Ein Bildchen, welches einen Knaben und ein Mädchen mit einer Puppe darstellt, bietet den Stoff zur Besprechung. Ueber dem Bilde stehen die neun Wörter:

girl	the	has
doll	I	no
boy	see	The

Und unter dem Bilde die daraus gebildeten Sätze:

The girl has the doll. The boy has no doll. I see the boy. I see the girl. I see the doll. I see the girl, the doll and the boy.

Nachdem die Lautiermethode in Deutschland festen Fuß gefasst hatte, wurde sie auch in England und Amerika versucht.

Die Schreibung der englischen Sprache setzt dem Lautieren gewaltige Hindernisse entgegen. Um diese aus dem Wege zu räumen, wurde nach der sog. „phonetischen" Methode vorgeschlagen, das Alphabet zu vervollständigen. B. Pitman fügte 1830 sechszehn neue Formen hinzu, und es wurden in Cincinnati Lesebücher und eine Zeitschrift in dieser Schrift publiziert; doch die zu radikale Veränderung, der fremdartige Anblick einer solchen gedruckten Seite standen von vornherein der Einführung der neuen Methode entgegen.

1860 wurde von E. A. Sheldon, Direktor der Normalschule in Oswego, die Lautiermethode eingeführt. Besprechungen, wie sie die Wortmethode verlangte, wurden nun nicht mehr mit dem Lesen verbunden, sondern die Sprech-, Sprach- und Denkübungen zweigten sich als Anschauungsunterrichte ab.

Als erster Schritt wurde die Form der Buchstaben gelehrt, welche von den Schülern aus Papp- oder Papierstreifen nachgebildet wurden, wozu sich das lateinische Alphabet besonders gut eignet.

Dieses geschah, um die Schüler im genauen Beobachten und richtigen Ausdruck zu üben.

Daran schloss sich als zweiter Schritt das Hervorbringen der Laute, ohne Rücksicht auf die Buchstabenform zu nehmen, als eine einfache Uebung der Sprachorgane.

Auf der dritten Stufe ging's nach Pestalozzi's Manier zum Erlernen von Sylben, welche dann nach der Lautiermethode mit einem Mitlauter verbunden werden, z. B.:

ud ad ut at

b—ud, bud, b—ad, bad, n—ut, nut, r—at, rat.

Die vierte Stufe brachte gehäufte Mitlaute:

bl—ack, black, tr—ot, trot

cr—ack, crack pl—ot, plot u. s. w.

In Amerika entwickelte sich von nun an die Methode ziemlich rasch. Die Druckschrift musste für den ersten Unterricht, der Schreibschrift weichen; dann wurde Schreiben und Lesen in Verbindung gebracht, und der Lesestoff für das erste Jahr so ausgewählt, dass die Orthographie nicht mit der Aussprache kollidierte, also auf dieser Stufe die Lautiermethode ordentlich durchgeführt werden konnte. Bei den konservativen Engländern sind die Fortschritte nicht so schnell gewesen, wie in Amerika.

R. Robinson, ein Inspector der „National Schools“ drückt sich 1863 in seinem Werke „Manual of Method and Organisation“ folgendermaßen aus: Es ist bis jetzt die allgemeine Gewohnheit, während der ersten Zeit im Schulleben des Kindes nichts als lesen zu lehren. Viele Monate lang muss der junge Anfänger ausschließlich mit dem Alphabete und leichten Sylben zubringen, obgleich er unter geschickter Leitung ohne größere Mühe, ja sogar mit Vergnügen, sich neben dem Lesen die Fähigkeit, ziemlich gut zu schreiben,

aneignen könnte. Soviel Zeit des Schülers ist also schändlich vergeudet. Sehr junge Kinder können nicht nur schreiben lernen, sondern sie lernen es sogar mit großer Leichtigkeit und Freude. Sie betrachten es als einen Zeitvertreib, als eine angenehme Abwechselung vom Buchstabieren und nicht als eine Arbeit. —

Schreiben und Lesen müssen zusammengehen. Wenn das Kind anfängt die Buchstaben zu lernen, so soll es auch anfangen, sie zu bilden. Es soll lesen durchs Schreiben lernen, und umgekehrt, schreiben durchs Lesen, so dass jeder Fortschritt, den es in dem einen Lehrgegenstande macht, zu seiner Förderung in dem andern, beiträgt."

Schon 20 Jahre früher hatte Mr. Moseley ernstlich betont: „Schreiben und Lesen müssen Hand in Hand gehen," und Mc. Leod hatte in seinem First School Book zur selben Zeit eine gut durchgearbeitete Lese-Schreibmethode geboten — aber zur Einführung derselben ist es noch nicht gekommen.

Dem Kundigen wird diese kurze Darstellung genügen, um erkennen zu können, dass Deutschland in der Elementar-Lese-Methodik den englischredenden Nationen weit überlegen ist, dass die in diesem Jahrhundert gemachten Verbesserungen den Stempel deutschen Ursprungs, deutschen Einflusses an sich tragen, und dass der Ruf der deutschen Pädagogen, an der Spitze der Erziehungsreform zu marschieren, in diesem Falle vollständig gerechtfertigt ist.

Die analytische und die analytisch-synthetische Lesemethode.

Ehe Stephani der Lautiermethode sichern Boden verschafft hatte, ehe Graser den glücklichen Griff that, Schreiben und Lesen zu verbinden, wurde die Verbesserung der Lesemethode auf einem Wege versucht, der dem Stephani'schen diametral gegenüber lag, dem Weg der Analyse.

Der deutsche Entdecker der analytischen Methode, Oberkonsistorialrath Friedrich Gedike (1755—1790), machte keinen großen Eindruck mit seiner Entdeckung, wahrscheinlich, weil er mit

deutscher Bescheidenheit auftrat, aber als seine Ansichten vom Auslande her als neues Evangelium verkündet wurden, eroberten sie sich unter den deutschen Pädagogen einen bedeutenden Anhang. — Was Gedike gegen das Buchstabieren einzuwenden hatte, und wie er dem Uebelstande abzuhelfen gedachte, erzählt er in seinem 1779 erschienenem Buche „Aristoteles und Basedow."

„Die gewöhnliche Methode des Lesenlernens — dafs das Kind erst Buchstaben und Sylben, und darauf erst Wörter und Sätze aussprechen lernt — ist offenbar synthetische Methode. Die natürliche Methode wäre die analytische."

Die analytische Methode würde nun darin bestehen, dafs ohne Buchstabieren und Syllabieren gleich ganze Wörter und Sätze gelesen würden.

Anfangs müfste dem Schüler, während er mit ins Buch sieht, alles Wort für Wort vorgesagt werden, und er hätte nichts zu thun, als die vollen Abschnitte nachzulesen.

„Denn selbst einzelne Wörter soll er nicht lesen, damit die Methode auf keine Weise synthetisch sei." Der Schüler wird schon merken, dafs jedes Wortzeichen aus einzelnen Zeichen besteht, die alle Augenblicke in verschiedenen Kombinationen wieder vorkommen, und ohne dafs er die Namen lernt, drückt sich ihm unvermerkt durch „Analogiegefühl" das ganze Alphabet ein. Die Buchstabennamen lernt er erst kennen, wenn er schon fertig lesen kann.

Die praktische Ausführung seiner Ideen versuchte Gedike in seinem „Kinderbuch zur ersten Uebung im Lesen ohne ABC und Buchstabieren, Berlin, 1791". In dem Vorworte fragt er: „Ist es denn so schwer, einzusehen, dafs der Weg der Natur nicht von Buchstaben (oder gar nur den Zeichen derselben) zu Namen und von Namen zu Begriffen geht, sondern umgekehrt von Begriffen und Sachen zu Namen und Wörtern und von diesen zu den Buchstaben, oder kurz: nicht vom Zeichen zum Bezeichneten, sondern umgekehrt vom Bezeichneten zum Zeichen? Man hat lange genug die Kinder nach synthetischer Methode gequält, um sie durch Buchstaben die Wörter kennen zu lehren. Wie, wenn wir es einmal analytisch versuchten und umgekehrt die Kinder übten, durch die Wörter, und zugleich mit den Wörtern die Buchstaben kennen zu lernen?"

Dem möglichen Vorwurfe, dafs dieses eine Art chinesischer Lesemethode sei, suchte er durch die Anordnung des Lesestoffes in dem

Kinderbuche vorzubeugen. Auf den ersten 31 Seiten des Buches ist nämlich die Einrichtung getroffen, daſs auf jeder Seite ein Buchstabe die Hauptrolle spielt, der durch rothen Druck besonders ausgezeichnet und in vielfacher Verbindung sehr oft hinter einander vorkommt.

Dadurch soll das Kind um so leichter lernen, daſs die Wortzeichen aus einer kleinen Anzahl anderer Zeichen zusammengesetzt sind. „Auch versteht es sich von selbst," sagte er, „daſs ich nicht der Meinung bin, daſs der Lehrer das Kind gar nicht auf die einzelnen Buchstaben aufmerksam machen solle, sondern ich wünsche es allerdings, daſs er es nach und nach bei jedem neuen Worte merken lasse, wie dieser und jener Buchstabe schon in andern Wörtern dagewesen. — Ich will nur nicht, daſs es die Buchstaben, die doch nur als Theile eines Wortes Werth und Sinn haben, ganz abgesondert, als ein eigenes Ganzes kennen lerne."

Das Kind soll auch, ehe das Lesenlernen recht anfängt, eine Menge anschaulicher Begriffe sammeln, „die seinen Verstand aufhellen und sein Herz für den Eindruck des Guten und Schönen jeder Art öffnen." Zu diesem Zwecke war es anfänglich seine Absicht, „dem Buche für jeden Buchstaben ein kleines Kupfer beizufügen, in welchem die Begriffe der Hauptwörter jeder der ersten 31 Seiten gleichsam in eine Gruppe zusammengesetzt werden sollten, und die Wörter auf jenen Seiten sind zum Theil in dieser Rücksicht ausgewählt. Daſs diese Kupfer, die nur zur Erläuterung ganzer Wörter und Begriffe gedient hätten, hier einen wesentlicheren Nutzen zur Erleichterung des Lesenlernens geleistet haben würden, als in den gewöhnlichen Fibeln, wo sie bloß der einzelnen Buchstaben wegen dastehen, fällt in die Augen."

Gedike wandte diese Methode zuerst bei seinen Kindern an, die darnach „sehr schnell, leicht, gern und gut lesen lernten."

Das ist glaublich, d. h. wenn sich später orthographische Uebungen mit Buchstabieren daran schlossen. Dieselbe Methode, selbst mit beigefügten, auf den Inhalt sich beziehenden Bildern, hat, wie schon früher bemerkt, in englischen Schulen längere Zeit dominiert. Sobald jedoch die Buchstaben alle eingeübt, ihre „Kraft" an Wörtern erkannt worden war, so wurde das Buchstabieren zu Hülfe genommen, und man hat durch die Verbindung beider Methoden ganz anerkennenswerthe Resultate erzielt.

Ohne Zuhülfenahme der synthetischen Rechtschreibe-Uebungen nach Gedike's Methode sicheres, fließendes Lesen erzielen zu wollen, würde beinahe ein Menschenalter in Anspruch nehmen, und es ist deshalb nicht zu verwundern, dass seine Vorschläge nur wenig Beachtung fanden.

Aehnlichen Erfolges erfreuten sich fünfzig Jahre später die Vorschläge eines andern deutschen Entdeckers der analytischen Methode, Ph. Wackernagel's, der 1856 in der Vorrede zu seiner goldenen Fibel den Erfindungsprozess folgendermaßen erzählt: „Auf den Gedanken einer entgegengesetzten Methode des Leseunterrichts, nämlich der analytischen, brachten mich vor nun bald dreißig Jahren zwei kleine Mädchen, welche ich bei einem Besuche in dem Hause ihrer Eltern an einem stillen Plätzchen über dem Gesangbuche beschäftigt fand. Ihre Bemühungen galten einem Liede, das sie aufgeschlagen vor sich hatten. Lesen konnten sie noch nicht, aber sie hatten sich, wie ich sah, gemerkt, dass die abgesonderten Theile der gedruckten Verse Wörter bedeuteten, und das war ihnen genug, um dieselben der Reihe nach mit den Wörtern des Liedes, das sie auswendig wussten, zu vergleichen. — — —

Vielleicht sind andere auf dieselbe Methode gefallen, vielleicht haben Eltern oder Lehrer längst Kinder also geleitet, auch mögen schon Mittheilungen darüber vorliegen: dann entschuldige mich meine mangelhafte Kenntnis der einschlägigen Literatur, dass ich voreilig geglaubt, der erste gewesen zu sein, der auf dieses naturgemäße Verfahren geführt worden."

Das Buch „ist so eingerichtet, dass es dem Kinde nicht schwer fallen kann, jedes der Stücke an irgend einem äußern Merkmal des Druckes und der Einrichtung von den andern zu unterscheiden." Die erste Stufe seines Lehrganges ist das Auswendiglernen einer Anzahl der Lektionen und Auffinden des Platzes, wo die Stücke zu finden sind.

Die zweite Stufe ist das Kennenlernen der Abschnitte eines Stückes, so dass das Kind, wenn z. B. bei einem Liede auf eine Strophe gezeigt wird, es diese hersagen, oder wenn die Strophe ihm vorgesagt wird, den Platz finden kann.

Auf der dritten Stufe erstreckt sich diese Uebung auf die Zeilen, und auf der vierten lernt es die Wörter in den Zeilen unterscheiden. Die fünfte Stufe beschäftigt das Kind mit dem Aufsuchen eines

Wortes, das ihm in einer Zeile gezeigt wird, in einer andern Zeile, einem andern Absatz oder einem andern Lesestücke, und auf der sechsten Stufe lernt das Kind die Buchstaben in den Wörtern unterscheiden, und die Buchstaben des einen Wortes in andern Wörtern wiederfinden.

Bei den Buchstaben schlägt er vor j, ch, ß nicht Jot, Zeha und Eszet, sondern je, che und ße zu nennen, für ſ und f sowohl ef als fe und es und ſe zu gebrauchen.

„Wenn das Kind auf diesem Wege die Buchstaben gefunden und gelernt, so hat die analytische Methode ihren Dienst gethan. Aber es wäre ein geringer Erfolg, wenn nur dieses geleistet worden wäre: der Erfolg ist vielmehr dieser, daſs das Kind nun lesen kann."

„Das Lesen so zu lehren würde auch in einer zahlreichen Schulklasse keine Schwierigkeit haben, sondern ein Leichtes sein, sobald die zwei Voraussetzungen, auf denen das Verfahren beruht, wirklich stattfinden: Kinder, welche eine Anzahl Gebete, Lieder, Sprüche u. s. w. auswendig wissen, und ein Lesebuch, in welchem diese Dinge gedruckt stehen."

Obgleich von keiner praktischen Bedeutung, sind die Auslassungen des verdienstvollen Mannes über diesen Gegenstand von großem Interesse; sie sind durchaus sui generis, denn seinem offenen Bekenntnis der mangelhaften Kenntnis der einschlägigen Literatur, darf man wohl dreist vollkommenen Mangel an einschlägiger Praxis hinzufügen, und trotzdem ist die Ausführung seiner Idee, die konsequente Durchführung der Analyse, das Ausgehen vom Ganzen in so tüchtiger Weise durchgeführt, daſs man fast bedauern muſs, daſs Wackernagel nicht Elementarlehrer geworden ist.

Ganz anders gestaltete sich der Einfluſs des französischen Entdeckers der analytischen Methode auf die Gestaltung des Elementar-Leseunterrichts in Deutschland. Jean Joseph Jacotot wurde 1770 zu Dijon geboren, studierte auf der polytechnischen Schule in Paris, war ein äußerst unruhiger Geist, der allerlei betrieb, bis die Rückkehr der Bourbonen ihn aus Frankreich vertrieb. Er fand ein Asyl in Löwen und wurde dort Professor der französischen Literatur. Seine Zuhörer waren zum großen Theil der französischen Sprache nicht mächtig; er gab ihnen deshab Unterricht in derselben, und wählte dazu die krude Manier seines Vorläufers, des Engländers

James Hamilton, der Interlinear-Uebersetzungen. Als Grundlage benutzte er dabei Fenelon's Telemach.

1818 vollendete er sein Hauptwerk „Enseignement universel. Langue maternelle". 1830 kehrte er nach Frankreich zurück, lebte bis 1838 in Valenciennes, ging dann nach Paris und starb dort 1840, von seinen Landsleuten schon beinahe vergessen.

Die Methode Jacotots, welche zunächst nur auf Sprachunterricht angewandt, dann aber weiter ausgedehnt und auf alle Unterrichtszweige anwendbar gemacht wurde, trat als „Universal-Methode" mit großem Lärm und großer Anmaßung in die Welt; beides ist von ihren Anhängern getreulich beibehalten worden.

Mit dem Eklat eines Clowns sprang Jacotot in die pädagogische Arena und schleuderte den verblüfften Zuschauern seine Paradoxen ins Gesicht: „Meine Grundsätze sind meine Methode. Alle Menschen haben gleiche Intelligenz. Alles ist in Allem. Jeder kann lehren; er kann sogar das lehren, wovon er selbst nichts weiß," nicht mit der Ruhe eines gereiften Mannes, der neue Wahrheiten entdeckt hat, sondern mit dem überschwellenden, indiskreten Enthusiasmus eines heißköpfigen Jünglings — und doch war er schon 48 Jahre alt.

Obgleich jede dieser Maximen ihr Körnchen Wahrheit enthält, gehört doch eine starke Einbildungskraft dazu, das im Texte zu entdecken, was deutsche Pädagogen nach und nach in diese Sätze hineingelegt und auch sonst noch in der Methode meinen gefunden zu haben. Den ersten und letzten Satz können wir füglich außer Betracht lassen; der erste ist nichtssagend — der letzte unwahr — wozu denn sonst noch Lehrerbildungsanstalten?

„Alle Menschen haben gleiche Intelligenz," ist wahrscheinlich noch ein Ausfluss des nivellisierenden Mottos der französischen Revolution: „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit"; politische und sociale Freiheit war noch nicht genug; es musste auch noch die intellektuelle Gleichheit proklamiert werden.

Aus dem Contexte sowohl als aus den Ausführungen in Jacotot's „Journal d'emancipation intellectuelle" geht hervor, dass er die absolute Gleichheit der geistigen Anlagen — gleicher Art und gleicher Intensität — annahm, so dass bei rechter Zucht und rechtem Willen alle Menschen auf die gleiche geistige Stufe gehoben werden könnten. Wo sich Verschiedenheiten zeigen, sind sie nur aus

Mangel an gutem Willen, Faulheit, Zerstreutheit u. s. w. hervorgegangen. In den Händen deutscher Pädagogen hat sich der Satz allerdings verständiger gestaltet. „Die Geistesanlagen sind bei allen gleich" bezieht sich bei ihnen nur noch auf die Art, während Verschiedenheiten in der Intensität stillschweigend zugegeben werden, so dass er also von dem eigentlich Jacotot'schen geschoren, schal und lahm, unangefochten dastehen kann.

Der wirkliche Grundstein seines Lehrgebäudes ist jedoch der Satz: Alles in Allem, und er selbst gab den Schlüssel dazu in etwas anderer Fassung: „Lerne etwas, und beziehe alles darauf." Wäre dieses genau durchgeführt, so würde Jacotot's Methode auf der logischen Thatsache basieren, dass alle menschliche Erkenntnis auf der Apperception beruht. Das Gewusste steht in genauen Beziehungen zu dem noch zu Lernenden; Neuwahrgenommenes bringen wir in Verbindung mit früher Erkannten, und je genauer, sicherer und klarer unser früheres Wissen ist, um so leichter und klarer werden wir richtige Begriffe von dem Neuen bilden können.

Hat man also auch nur ein Ding recht gründlich, nach allen Richtungen hin erkannt, so dient es als Kern und Centrum, um welches sich neues Wissen sicher lagern kann. Oder wie Seltzsam es ausdrückt: Jeder Gegenstand ist geeignet, die Erkenntnis aller übrigen Gegenstände daran zu knüpfen und daraus her zu leiten.

Gegen diesen Grundsatz lässt sich nichts einwenden, er ist gut und richtig. Aber Jacotot's Methode ist nicht nur „universal", sie sie ist auch „naturgemäß". „Andere", sagte er, „verwerfen den Gang der Natur; ich ahme ihn nach. Ich fange mit Thatsachen, mit dem Ganzen an; denn die Natur bringt stets Ganzes hervor, und der Mensch nimmt mit seinen Sinnen zuerst das Ganze auf. Lehrt man die Kleinen erst die Noten kennen, dann die Töne und zuletzt die Lieder, oder umgekehrt? Zeigt man einem Kinde erst die Staubfäden und dann die ganze Pflanze, oder umgekehrt? Lehrt man die Kinder dadurch ein Thier kennen, dass man ihnen die Knochen eines Thieres zeigt? Zeigt man einem Kinde erst die Stoffe, aus denen das Haus gebaut ist, und hernach das Haus? Wenn es also naturgemäß ist, von Thatsachen, vom Bekannten, vom Ganzen auszugehen, warum geht ihr nicht auch in der Sprache von Thatsachen, vom Bekannten, vom Ganzen aus?

Jacotot legte seinem ersten Leseunterrichte ein ganzes Buch zugrunde, dasselbe, welches er gebraucht hatte, um seinen holländischen und flämischen Studenten zur Kenntnis der französischen Sprache zu verhelfen, und der Unterricht gestaltete sich nach Durietz wie folgt:

Der Schüler hat das erste Buch des Télémaque vor sich. Der Lehrer zeigt auf das erste Wort und sagt: Calypso. Der Zögling betrachtet das Wort genau und wiederholt laut: Calypso.

Der Lehrer nimmt das zweite Wort hinzu und sagt: Calypso ne. Der Schüler wiederholt: Calypso ne.

Der Lehrer wiederholt es, jede Sylbe trennend: Ca-lyp-so ne. Der Schüler imitiert: Ca-lyp-so ne.

Der Lehrer geht wieder zurück, zeigt und spricht abgesondert die Buchstaben, welche jede Sylbe bilden, aus; C, a, Ca — l, y, p, lyp — s, o, so — n, e, ne.

Der Schüler zeigt auf jeden Buchstaben und wiederholt.

Dann wird dem Schüler ein C, a, l u. s. w. gezeigt und er muss sie nennen oder die Buchstaben werden ihm genannt, und er muss sie zeigen, in diese Uebungen wird alle nur mögliche Abwechslung gebracht.

Nun wird wieder von vorn angefangen und ein drittes Wort hinzugefügt: Calipso ne pouvait. Das Wort wird ebenfalls in Sylben zerlegt, der Schüler versucht einige Buchstaben aufzufinden, welche er schon gehabt hat, und die andern werden ihm genannt.

So geht's nun weiter, immer ein Wort hinzufügend und immer wieder von vorn anfangend, bis der erste Satz; Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse vollendet ist. Bei jedem Worte werden die Buchstaben wieder verglichen, untersucht und die bekannten aufgesucht. Dann wird wieder von vorn angefangen; der Satz wird mehrmals gelesen, bald schnell, bald langsam, bald mit veränderter Stimme, bald wird am Ende, bald mitten in einem Worte aufgehört — das alles wird getrieben, um die Stimmen zu bilden und die Aufmerksamkeit zu fesseln. Um sich zu überzeugen, dass der Schüler wirklich alle Wörter kenne, werden sie ihm außer der Reihe gezeigt, ebenso die Sylben; und endlich muss der Zögling alle Sylben aufsuchen, welche sich durch Zerlegung eines jeden Wortes bilden lassen, z. B. von pouvait: pou — ou — pouv — po — ai — vait — pouva — ouvait — ouva — uvait.

Die Wiederholung darf nicht versäumt werden, je häufiger sie stattfindet, desto rascher sind die Fortschritte, und man darf, besonders anfänglich, ja nicht zu schnell weiter gehen; der Zögling muss bei der ersten Lektion so lange zurückgehalten werden, bis er sie unverrückbar inne hat.

Beim Schreiben verfuhr Jacotot ganz synthetisch, so dass von einem Parallel-Laufen des Schreibens mit dem Lese-Unterricht auch nicht entfernt die Rede sein kann. Gerade so wenig kann man Jacotot mit Recht die Absicht zuschreiben: „Der Schüler soll schreibend lesen lernen," wie z. B. Kehr es thut. Noch viel weniger gerechtfertigt erscheint es aber, wenn er sagt: „Bei Jacotot ist Anschauung die Hauptforderung des Unterrichts. Die Anschauung geht nicht neben dem Unterricht her, sondern sein gesammter Unterricht ist Anschauungsunterricht!" Wo bei Jacotot's Leseunterricht der Anschauungsunterricht herkommen soll, ist unbegreiflich, man müsste denn die genaue Anschauung der Wörter, Sylben und Buchstaben mit diesem Namen beehren wollen.

Es ist wohl der Mühe werth, den Gehalt von Jacotot's hochtönenden Phrasen an der Ausführung seiner Methode zu messen.

„Ich fange mit Thatsachen, mit dem Ganzen an." Die Thatsache ist eine Dichtung; eine Mythe, die in geschickter Verwendung das Gerippe bildet, dem Fenelon seine Gedanken über Prinzenerziehung umhängt und zu einem umfangreichen Werke anschwellen lässt, bildet das Ganze, womit Jacotot anfängt.

Um das „Ganze" zu retten, ist von vielen Seiten behauptet worden, dass Jacotot den kleinen 5—6jährigen Kindern frischweg den ganzen Télémaque vorgelesen habe, um sie dafür zu interessieren.

Sollte Jacotot sich wirklich dieser Dummheit schuldig gemacht haben, sollte er wirklich den Kleinen ein solches großes Werk, das weit über den Horizont doppelt und dreimal so alter Kinder hinaus geht, vorgelesen haben, so wäre er nicht nur ein schlechter Philosoph — als welchen ihn seine Werke hinreichend kennzeichnen — sondern auch ein schlechter Lehrer gewesen, und das war er entschieden nicht.

Von einem Ganzen ging Jacotot also nicht aus; nicht von einem ganzen Buche, nicht von einem ganzen Kapitel, in Wahrheit nicht einmal von einem ganzen Satze; denn der ganze Satz war schon längst wieder vergessen, ehe die Schüler nur bis zum dritten Worte gekommen waren.

Eine neue, „wissenschaftlich begründete" Methode auf ein paar Analogien aufbauen zu wollen, muſs stets als ein gewagtes Unternehmen erscheinen, wenn man inbetracht zieht, daſs alle Vergleiche hinken.

Und Jacotot's ganz besonders! Um seine Methode als „naturgemäß" darzustellen, fragt er triumphirend: „Zeigt man dem Kinde erst alle die einzelnen Stoffe, aus denen das Haus gebaut, oder umgekehrt?"

So muſs man mit dem Sprachgebäude ebenso verfahren, muſs dem Kinde gleich das Ganze zeigen. Aber soll denn das Kind das Sprachgebäude nur ansehen? Die Handwerker, welche das Haus bauen, nehmen doch sicherlich erst die einzelnen Stoffe, fügen langsam vom Fundamente anfangend, einen Stein nach dem andern dem Bau hinzu, und führen ihn auf diese Weise allmählich der Vollendung entgegen. Auf dieselbe Weise muſs das Kind sein eigenes sprachliches Gebäude aufführen, auf dieselbe Weise hat es mit einzelnen Lauten anfangend, zu Wörtern und Sätzen übergehend, seine Sprache vor der Schulzeit zu entwickeln angefangen, und ebenso soll es in der Schule unter Beihilfe des Lehrers allmählich sein eigenes sprachliches Gebäude je nach seinen Anlagen und der zugebote stehenden Zeit, bald groß und räumlich, bald enge und beschränkt, bald einfach, bald elegant, aus den Elementen aufbauen, und sich nach Vermögen wohnlich darin einrichten, aber nicht staunend vor einem fremden Sprachgebäude stehen.

Wenn er fragt: Lehrt man die kleinen Kinder erst die Noten kennen, dann die Töne und zuletzt die Lieder, oder umgekehrt? so liegt darin nicht mehr als in der Gegenfrage: Lehrt man ein Kind, das Piano spielen lernen soll, erst eine ganze Oper, dann eine Arie, zuletzt die Tonleiter spielen, oder umgekehrt? Zeigt man einem Schneiderlehrling erst einen ganzen Anzug, den er sogleich so gut wie möglich nach zu machen versuchen muſs, oder muſs er erst lernen, die Nadel zu fädeln, eine Naht zu nähen, bis er zuletzt lernt einen ganzen Anzug herzustellen? Ist es denn überhaupt im Bereiche der Möglichkeit, daſs das Kind sich eine klare Gesamtvorstellung von der Sprache machen kann, ist es nicht eine Phrase, so etwas zu behaupten, oder vorzugeben, es erreichen zu können.

Wo die Prämissen falsch sind, müssen nothwendiger Weise auch die Schlüsse falsch sein; Jacotot verwechselt Kunst und Natur,

er verwechselt Erlernung zum Zwecke der praktischen Ausübung mit dem bloßen Kennenlernen, er legt das Gewicht in seinen Analogien auf das Kennen, statt es, wie sichs bei einer Kunst gehört, auf das Können zu verlegen.

Er behandelt Lesen, als ob es Natur wäre. Wer hat wohl je von einer Lesenatur, statt von einer Lesekunst gehört, und wer hat jemals eine Kunst anders gelernt, als von dem Einfachsten, den Elementen der Kunst ausgehend und dann langsam der Vollendung entgegensteigend?

Ein Kunstwerk zu betrachten, sich einen Gesamteindruck davon zu verschaffen, oder ein Kunstwerk herzustellen, sind zwei sehr verschiedene Dinge.

Wenn eine Raphael'sche oder Titian'sche Madonna mit ihrer sanften Schönheit unser Herz rührt und einen unverlöschlichen Eindruck auf uns macht, so müssen wir doch über dem „Ganzen" nicht vergessen, dass zur Herstellung ein Pinselstrich nach dem andern nöthig war, dass ein Gemälde auf synthetische Weise entsteht und nicht durch eine „Ganzklecksmethode."

Das Kind soll ausübender Lesekünstler werden — deshalb soll es nicht vor dem Ganzen betrachtend stehen bleiben, sondern von den Elementen ausgehen, sie kennen und verbinden lernen, bis es fließend und mit der gewünschten Kunstfertigkeit geschieht.

„Das Einzelne," sagt Böhme, „erhält nur dadurch Bedeutung, das sich aus ihm das Ganze herstellen lässt." Das ist richtig; aber es muß doch erst das Einzelne hergestellt sein, ehe man ihm Bedeutung durch Herstellung eines Ganzen geben kann? Und wenn man nur weiß, welcher Platz dem Einzelnen im Ganzen zukommt, so hat auch die Erlernung des Einzelnen hohes Interesse.

Jacotot's Erfolge als Lehrer waren groß, wenn man den Berichten über Prüfungen in seinen Klassen vollen Glauben schenken darf — sie sind beinahe zu rosig gefärbt —, aber mehr eine Folge seines persönlichen, magnetischen Einflusses, seines Enthusiasmus, als seiner Methode.

Man denke sich diese Methode in der Hand eines Alltags-Lehrers; könnte es etwas Trockneres, Langweiligeres, Geisttödtenderes geben, als das ewige Wiederkäuen von Calypso ne . . . .

Glücklicher Weise ist die Methode schon längst vollständig aus den Schulen verschwunden, nur das ungerathene Kind „Normalwörtermethode“ erinnert noch an Jacotot's „Alles in Allem.“

Zwölf Jahre später erschien die erste deutsche Uebersetzung von Jacotot's Werke, von J. P. Krieger, Zweibrücken 1830, und zu gleicher Zeit wurde dem deutschen pädagogischen Publikum eine Bearbeitung der neuen Methode von dem Pfarrer Friedrich Weingart geboten.

Die Schrift betitelte sich: „Vollständiger Cursus von Jacotot's allgemeiner Unterrichtsmethode und deren Gebrauch und Anwendung beim Elementarunterricht auf die verschiedenen Gegenstände des menschlichen Wissens, als: Lesen, Sprechen, Schreiben, Geschichte, Geographie, fremde Sprachen, Reden aus dem Stegreife u. s. w.“

Weingart erlaubte sich sein französisches Vorbild inbezug auf das zugrunde liegende Ganze etwas zu verhunzen. Statt eines ganzen Buches, nahm er ein ganzes Lesestück, und wählte dazu mit feinem pädagogischen Takte Krummachers Parabel: Sokrates und Kritias. Der erste Satz dieser Parabel ist besondes passend, denn er enthält viel Anregendes und Interessantes für 6—7 jährige Kinder, ist ein schöner, „lebendiger Satz“, durchaus konkret, ohne irgend welche abstrakte Begriffe, vor welchen „das Kind Scheu, wie vor einem Leichnam hat.“

Man urtheile selbst: „Sokrates, der weise Sohn des Sophroniskus, redete eines Tages im Kreise seiner Schüler von der allwaltenden Vorsicht der Gottheit, wie sie alles sehe und höre und überall zugegen sei und für alles sorge, und wie man dieses immer mehr empfinde und erkenne, je mehr man sie verehre.“

Wie sich Weingart die Ausführung der Universalmethode, „nach welcher alle Menschen mit sicherm Erfolge unterrichtet werden können,“ bei seinen kleinen Bauernburschen — er war Pfarrer auf einem Dorfe bei Gotha — etwa vorgestellt hat, ist aus dem Folgenden zu entnehmen.

Die ersten Uebungen waren genau wie die bei Jacotot angeführten, wenn man statt:

Calypso, Calypso ne, Calypso ne pouvait!

Sokrates, Sokrates, der Sokrates, der weise, setzt.

Das Vergleichen, Aufsuchen der Aehnlichkeiten u. s. w. mag Herr Weingart selbst schildern:

Lehrer: Findest du wol einige Aehnlichkeit in den Worten: Sokrates, der weise —?

Schüler: Ich bemerke in diesen Worten ein r, ein e, ein s.

Lehrer: Und in: Sokrates, der weise Sohn des Sophroniskus —?

Schüler: Ich bemerke ein o 4mal wiederholt, ein r 2mal, ein e 5mal, u. s. w.

Lehrer: Sokrates, der weise Sohn des Sophroniskus, redete. —

Der Schüler sagt es nach.

Lehrer: Was bemerkst du von den neuen Worten?

Schüler: Daß der Buchstabe d 3mal vorhanden ist in der — des — redete.

Lehrer: Zeige mir: a, o, e, r, s, d, t u. s. w. Zeige mir: Sokrates — der — weise — Sohn — des — Sophroniskus — redete. Lies rückwärts: redete u. s. w.

Lehrer: Welche Aehnlichkeit bemerktst du in diesen Worten?

Schüler: Ich erblicke ein o in Sokrates, in Sohn, in Sophroniskus — ein e in der u. s. w., ein i in weise, in Sophroniskus.

Lehrer: Was bemerkst du aber nur allein?

Schüler: Nur ein a in Sokrates.

Lehrer: Zeige mir: nis, kus — So — tes — kra u. s. w.

Lehrer: Lies das folgende Wort.

Das Kind vergleicht dieses Wort mit denen, welche es schon gesehen hat, und wenn es aufmerksam gewesen ist, muss es ohne Mühe sagen: eines.

Lehrer: Beweise mir es!

Schüler: Die erste Sylbe habe ich schon gesehen in weise und die übrigen drei Buchstaben in Sohn und Sokrates.

Lehrer: Zeige mir: wei — se — de — te — re u. s. w.

Der Schüler kann sie der Reihe nach und außer der Reihe aufzählen.

Lehrer: Tages.

Schüler: Tages.

Lehrer: Kennst du die Buchstaben, welche zu diesem Worte gehören.

Schüler: Ja, den dritten aber ausgenommen; aber zwei habe ich schon gesehen in Sokrates, a gleichfalls hier, die Sylbe es ebendaselbst.

Darauf sagt ihm der Lehrer, dass der neue Buchstabe g heißt (bei dieser Gelegenheit etwa auch den Unterschied zwischen dem großen T und kleinen t). Der Schüler muss es mehrmals wiederholen, um es sich einzuprägen.

Lehrer: Im Kreise.

Schüler: Im Kreise.

Lehrer: Welche Buchstaben hast du in den vorigen Worten noch nicht gesehen.

Schüler: Die beiden des ersten Wortes und den ersten des zweiten.

Lehrer macht beides deutlich und bemerklich. —

Diese Probe wird wohl hinreichen, zu zeigen, wie Weingart sich die Methode in der Schule dachte; es gehört eben eine solch außerordentliche Methode dazu, es zuwege zu bringen, dass Durchschnittskinder solche Antworten geben können und solche rasche Fortschritte machen. Wir haben das Zeugnis des Herrn Pfarrers dafür, dass „mit Fleiß und Beharrlichkeit zuwerke gegangen, lernen die Kinder auf diese Weise sehr leicht lesen, sind stets beschäftigt und gewöhnen sich auf erfreuliche Art schon früh zum Denken und Aufmerken."

Hauptsache bleibt aber, „nicht zu sehr zu eilen, sondern langsam zu gehen, eine und dieselbe Sache zwanzigmal zu wiederholen und sich keine Mühe verdrießen zu lassen." Die deutschen Lehrer schienen es aber doch der Mühe zu viel zu finden, auf diesem holprigen Wege ihre Schüler zum Lesen zu bringen, sie experimentierten weiter, bis endlich Karl Seltzsam (1805—1870), Lehrer an der Vorschule des Magdalenen-Gymnasiums in Breslau, die Methode von französischen Ueberschwänglichkeiten befreite und aus ihr machte, was aus ihr zu machen menschenmöglich war.

Seltzsam schrieb in den vierziger Jahren eine Anzahl kleiner Schriften (die erste „Jacotot's Methode in ihrer Anwendung auf den ersten Leseunterricht" erschien 1844) und suchte auch durch Vorträge an ihrer Verbreitung zu arbeiten, hatte aber über die nächste Nähe seines Wohnortes hinaus keinen nennenswerthen Erfolg.

Die beiden hauptsächlichsten Verbesserungen waren, dass er zur Grundlage eine verständige, dem kindlichen Alter angemessene Erzählung wählte, die fast nur einsylbige Wörter enthielt, und dass er zweitens, das Lautieren statt des Buchstabierens damit verband.

Die Erzählung: „Die geschenkten Spielsachen“ betitelt, war aus dem ersten Lesebuche des Dr. Harnisch genommen, und die ersten Sätze: „Franz! Franz! o komm doch bald zu mir! So rief einst Karl dem Franz zu. Sieh nur! sieh! Hier ist ein Mann von Blei — — u. s. w.“ haben allerdings ein Vertrauen erweckenderes Aussehen als Weingart's oder Jacotots Anfangssätze. Die Erzählung wird ganz vorgelesen und dann geht's zurück zum ersten Satze: Franz! Franz! o komm doch bald zu mir! Der Lehrer liest den Satz langsam vor, und zeigt dabei auf die einzelnen Wörter. Die Schüler lesen sie in und außer der Reihe nach.

Franz! komm doch bald zu mir, o Franz. Komm, Franz, o komm zu mir doch bald. Bald komm zu mir doch, o Franz u. s. w. Haben die Schüler die Wortbilder sicher aufgefasst, so wird zum Analysieren geschritten, und zwar müssen die Schüler die Laute selbst heraus hören. „Das ist eben,“ sagt Seltzsam, „das charakterisierende der Lesemethode Jacotot's, dass die Schüler die Laute eines Wortes selbst finden müssen.“ (Als ob Jacotot überhaupt lautiert hätte!)

Dem Auflösen folgte wieder, wie bei Jacotot, das Zusammensetzen der gewonnenen Laute zu allen möglichen Sylben: an, anz, ra, ran, ranz, Fra, Fran, Franz u. s. w. Nach dem Grundsatze: „Lerne etwas, und beziehe alles übrige darauf“ wird nun allerlei daran geschlossen, die Namen der Buchstaben, Unterschied zwischen Stimmlaut und Mitlaut, Vorlaut und Nachlaut, Buchstabierübungen und kurze Belehrungen über Rechtschreibung und Interpunktion.

Beim Schreibunterricht ging Seltzsam, wie sein Vorbild, ganz synthetisch zuwerke, indem er aus dem Wörtchen „mir“ i, m, r entwickelte und schreiben ließ, überhaupt bei den Uebungen gebürende Rücksicht auf die Schreibleichtigkeit nahm, und dann die eingeübten Buchstaben zu Wörtern zusammensetzen ließ.

Adolf Böhme, der die Methode in den Breslauer Schulen beobachtete, und seinem Freunde Seltzsam zugesteht, das Beste gewollt und unschätzbare Anregungen gegeben zu haben, sagt darüber:

„Wenn sich auch in einigen Schulen recht befriedigende Resultate zeigten, so traf ich doch auf manche recht ungenügende. Unerfahrene Lehrer wussten nicht recht, wie sie die Sache anfassen sollten, und sprangen bald hier, bald dort hin. Von Seiten des Lehrers ist eine große Zähigkeit erforderlich, eine Virtuosität, das gelegentlich

sich Darbietende in der rechten Weise zu erfassen. — — — Auch diejenigen, welche Meister in der Methode waren, ließen doch durchblicken, dass sie des beim synthetischen Verfahren bewährten Stufenganges vom Einfachen zum Zusammengesetzteren nicht entbehren konnten; sie hielten sich, um schwächere Schüler mit fort- und nachzuziehen, an leichtere Wörter, wie o, so, da, du; dass Seltzsam, der Forderung des synthetischen Ganges entsprechend, auch einem gewissen Stufengange sich anbequemt, darauf deutet die erste Lesetafel hin, welche fast nur einsylbige Wörter enthält."

Auch gegen das gewählte Lesestück hat er verständige Einwendungen zu machen; er findet „das erste Wort „Franz" ungeeignet. Es enthält einen sehr verkürzten Vokal, doppelten Anlaut und doppelten Auslaut. Die verkürzten Vokale dürfen erst später auftreten, weil ihr Ton in der That den meisten Konsonanten gegenüber verschwindet. Ferner kann ich nicht gut heißen, dass in den ersten Uebungen schon Dehnungs- und Schärfungszeichen vorkommen."

Böhme schlägt eine kleine Fabel vor, in welcher er die gerügten Mängel zu vermeiden gesucht hat — unnöthige Mühe, denn auch die bestgewählte Erzählung bietet für den Anfänger Schwierigkeiten im Sprechen, Lesen und Schreiben, die den Unterricht nutzlos erschweren, und die den verständigen Lehrer, dem jetzt Besseres zugebote steht, abhalten werden, je wieder zu jener Methode zurückzugreifen.

Wozu auch **ein ganzes Stück**, fragte man, wenn doch vorläufig nur **ein Satz** gebraucht wird? Der Ausweg schien gerechtfertigt, statt eines ganzen Stückes einen Satz zu wählen, der auf Sprechen, Schreiben und Lesen genügende Rücksicht nehmen konnte.

Alfred Graffunder, Schulrath zu Erfurt, war der Vater dieses kurzlebigen Kindes. „Der Leseunterricht," sagte er, „muss damit angefangen werden, dass man die Kinder mehrere Sätze, deren Gedanken sie fassen können, vorsprechend nachsprechen, sie in diesen Sätzen die wiederkehrenden gleichen Wörter, dann aber auch in ähnlich lautenden die gleichen, dann die ähnlichen Laute aufsuchen lässt, und zwar so, dass durch immer langsameres, endlich singendes Sprechen L—a—n—d, B—a—n—d, W—a—n—d, S—a—n—d u. s. w.; krank, Dank, Schrank u. s. w.; vielen, Rüben u. s. w. die einzelnen Laute von ihnen gefunden werden.

Die Wörter müssen aber immer aus Sätzen genommen werden."

Die Methode soll eine Zeit lang in einigen Städten erfolgreich in Gebrauch gewesen sein, allein dem reformatorischen Geiste war noch nicht Genüge geleistet; der Normalsatz war immer noch zu schwer, man konnte keine Sätze finden, in denen die Sprech- und Schreibschwierigkeiten Hand in Hand gingen, sie enthielten noch Abstrakta, und man konnte den Anschauungsunterricht nicht „naturgemäß" damit verbinden. Es blieb nichts übrig, als den Schritt vom Satze auf ein Wort zu machen.

Der Leipziger Bürgerschullehrer M. D. Krämer war der erste, welcher diesen Schritt that, und schon in den dreißiger Jahren nach der Wortmethode unterrichtete, tüchtige Vorübungen im Kopflautieren betrieb, und später Zeichnen und Anschauungsunterricht mit dem Lesen und Schreiben in Verbindung brachte. Krämer hatte sich eine große Bilderwand mit 17 Bildern herstellen lassen; die Bilder repräsentierten die Natur und die Kunstwelt, und die darunter stehenden Namen enthielten die sämtlichen einfachen Laute.

Die Bilder boten zunächst das Material für die mündlichen Vorübungen; die sämtlichen Gegenstände wurden zuerst benannt, dann wurde darüber gesprochen, und der Lehrer streute ein Lied oder eine passende Erzählung ein, und die darunter stehenden Wörter wurden in ihrer Totalität aufgefasst, so dass sie in beliebiger Reihenfolge gelesen werden konnten. Die Wörter sollten, nach einigen dahin zielenden Vorübungen, auch geschrieben werden, keine Kleinigkeit, wenn man bedenkt, dass fünfsylbige Wörter wie „Aprikosenkern" darunter zu finden waren, und die Bilder sollten nachgezeichnet werden von den Kindern auf der Schiefertafel und vom Lehrer auf der Holztafel.

Später wurde zum Auflösen der Wörter in Sylben und der Sylben in Laute geschritten, und diesem schloss sich Lautieren, Buchstabieren und Diktieren an.

Krämer beschränkte sich indessen noch nicht genug, er konzentrierte seinen Unterricht noch nicht hinreichend, wenn er ausdrücklich verlangte: „Bei einem von den Gegenständen darf der Lehrer nicht besonders verweilen, und ihn selbstständig behandeln, sondern er muss immer das Ganze überblicken lassen." Es fehlte noch ein Schritt, von 17 Wörtern und Bildern, die, so zu sagen, gleichzeitig betrachtet werden sollten, zu einem Worte und einem Bilde überzu-

gehen, welche erschöpfend behandelt wurden, ehe zu einem zweiten Worte und Bilde übergegangen wurde. Diesen Schritt that Dr. Carl Vogel (1795—1862) und er wurde dadurch der eigentliche Begründer der

Normalwörtermethode.

„Des Kindes erstes Schulbuch, Leipzig 1843" war das Medium, durch welches den Lehrern Deutschlands die neue Mähr verkündet wurde. Vogel sagt, dass das Büchlein „erst auf dem Grunde mehrjähriger Erfahrung tüchtiger, denkender und strebsamer Lehrer erwachsen" sei. Zu diesen Lehrern gehörte auch Krämer, und es ist vielfach die Frage ventiliert worden, ob nicht Vogel als Vorgesetzter Krämers (er war Direktor der Schule, an welcher K. unterrichtete) einfach des Letzteren geistiges Eigenthum als Vogel'sche Erfindung ausgab. Es bleibt eigenthümlich, dass Vogel erst nach Krämers Ableben in der Vorrede zur 6. Auflage seines Buches eine öffentliche, etwas lahme Abwehr dieses Gerüchtes gab.

In derselben Vorrede findet sich ein Protest gegen die weit verbreitete Ansicht, dass die Normalwörtermethode nur eine Modifikation des Jacototschen Verfahrens sei. „Die Lösung des Räthsels liegt in der Bewährung des Grundsatzes: Einfachheit und Einheit des Gegenstandes und Mannigfaltigkeit der Uebungen. Wer da meint, die deutsche Pädagogik habe diese Wahrheit erst von dem Belgier Jacotot lernen müssen, der mag es thun: ich bin mir bewusst, dass ich dieselbe schon erkannt und nach Kräften befolgt habe, ehe ich auch nur Jacotot's Namen gekannt, oder von seinen Bestrebungen Notiz genommen habe." Es scheint demnach, dass die Unbekanntschaft des Dr. Vogel mit der „einschlägigen Literatur," wie später bei Professor Wackernagel, einen Akt der Urzeugung nöthig machte, wozu sonst ein einfacher Entwickelungsprozess ausgereicht hätte.

Dr. Vogel strebt durch seine Methode zu erreichen: 1. Die Verbindung der ersten Schreibübungen mit den ersten Anschauungen; 2. Einen sichern Unterbau für die Rechtschreibung durch frühe Gewöhnung des Kindes, das Wort stets als ein Ganzes aufzufassen; 3. Eine freundliche Vermittlung zwischen den Unterhaltungen der Kinderstube und der ernsten Arbeit der Schulstube; 4. Der An-

schauung die ihr gebürenden Rechte in der Elementarklasse einzuräumen.

Dieser letzte Punkt wurde besonders gegen die Normalsätze geltend gemacht. Nach Kehr sagte „man“ von den Normalsätzen: es fehlen den Kindern die naturgemäßen Anschauungsübungen, d. h. die wirklichen Gegenstände. Wenn man mit dem Satze „Alma malt“ anfängt, und das Kind kennt gar keine „Alma“, oder die Alma, die es kennt, malt nicht, so ist das doch kein Stoff zu Anschauungsübungen. Zudem ist es nicht richtig, dass man mit einem ganzen Satze anfangen muss. Das kleine Kind fängt ja auch nicht damit an. Der Junge spricht nicht: „Ich will ein Butterbrod haben,“ sondern er spricht: „Fritz — Butterbrot“, und dabei deutet er mit seiner Hand auf den Mund. Erst später, im 2. oder 3. Jahre, wenn das Selbstbewusstsein im Kinde erwacht, wenn sich das Kind als Person fühlt, spricht der Junge statt Fritz — ich. Mit dem „Ich“ beginnt eine neue Epoche im Leben des Kindes, und erst dann setzt der Knabe seiner Bitte: „Ich — Butterbrot“ auch das Zeitwort „haben“ hinzu. Endlich spricht er den vollen Satz mit seinen Formwörtern: „Ich will ein Butterbrot haben“. Wenn dies erfahrungsmäßig der naturgemäße Entwicklungsgang im Leben des Kindes ist, warum befolgt man ihn nicht in der Schule? Warum fängt man nicht mit einem konkreten Hauptworte an? — Wozu die abstrakten Formwörter?“

Es ist einleuchtend, dass die Schule sich dem Hause anschließen muss; nicht ganz so einleuchtend ist es, dass, weil ein 2jähriges Kind noch nicht in vollen Sätzen spricht, auch dem 6 bis 7jährigen kein ganzer Satz (selbst kein ganz kleiner Normalsatz) im Lesen vorgeführt werden darf, obgleich man bei den Sprech-Uebungen von vornherein auf Antworten in ganzen Sätzen besteht.

Ebenso wenig klar ist es, warum man als Anknüpfungspunkt für die Schule gerade die Periode der kindlichen Entwicklung wählen soll, in welcher das Kind schon ganze Wörter, aber noch keine Sätze spricht. Ehe das Kind: „Mama, Papa“ sagen kann, sagt es: ma, ma, ma, ohne je 2 Sylben zum Worte zusammenzuziehen, warum also nicht mit Sylben anfangen? Ja, im Allgemeinen, sind der Brummlaut „m“ und der Stoßlaut „p“ die ersten artikulierten Aeußerungen des Kindes; warum denn nicht „den naturgemäßen

Entwicklungsgang im Leben des Kindes nachahmen“ und mit den Lauten anfangen?

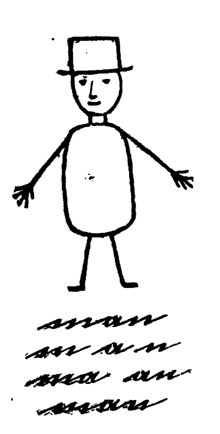
Soweit gingen die Herren jedoch in ihrer Logik nicht; es konvenierte ihnen bei dem konkreten Dingworte ſtehen zu bleiben.

Außerdem hatte Vogel die Erfahrung gemacht, daſs ein Kind nichts lieber ſchreibt, auf nichts ſo ſtolz iſt, als darauf, daſs es ſeinen Namen ſchreiben kann. Daraus wurde nun ſo logiſch wie pfiffig geſchloſſen, daſs es am liebſten ſchreiben, am ſtolzeſten ſein wird, wenn es überhaupt irgend einen Namen ſchreiben kann, ob es gleich nicht ſein eigener iſt.

Das wäre in kurzen Zügen das Raiſonement, welches zur Entdeckung der Normalwörtermethode, und zu dem herrlichen Schreiben von ganzen Wörtern im erſten Schreibunterricht geführt hat.

Wunderbar, daſs dieſe ſcharfſinnigen Beobachtungen nicht etwas weiter ausgedehnt wurden, ſonſt würde ſich ſogleich ergeben haben, daſs das Kind gern zeichnet. Es zeichnet aber nichts lieber als menſchliche Figuren. Dieſer dunkle Trieb hatte ein Wink ſein ſollen, welches Normalwort den Anfang machen ſollte:

Denn was kein Verſtand der Verſtändigen ſieht,
Das übt oft in Einfalt ein kindlich Gemüth.



Peſtalozzi hatte ſchon in ſeinem „Buch der Mütter“ den menſchlichen Körper als das beſte erſte Objekt für Anſchauungsunterricht empfohlen, und dieſes zuſammengehalten mit der Vorliebe der Kinder für das Zeichnen der menſchlichen Form, läſſt es wirklich auffallend erſcheinen, daſs dieſe Ueberlegungen nicht ſchon früher zur Beſtimmung des erſten Normalwortes geführt haben.

Noch viel deutlicher wird der Vorzug des Wortes „Mann“, wenn man mit der ſouveränen Verachtung neuerer Normalmethodiker für Rechtſchreibung, Campe's Vorſchlag für die Auslaſſung der Dehnungs- und Schärfungszeichen im erſten Unterrichte verbindet, ſo daſs die erſte Uebung die nebenſtehende ſein würde. —

Ganz entgegen der amerikanischen Gewohnheit sich alles patentieren zu lassen, stelle ich diese Idee den Herren Fibel-Verfassern zur freien Verfügung.

A. Klauwell, Elementarlehrer in Leipzig, der die Methode mit besonderem Geschick anwandte, sagt in seinem Werkchen: „Des Kindes erstes Schuljahr, Leipzig 1866": Das Wesen und der Vorzug dieses Lehrverfahrens besteht nicht in den Bildern und dem Nachmalen derselben, sondern darin, dass Alles, was gelehrt und geübt wird in engem Zusammenhange mit und zueinander steht. Der so wichtige Anschauungsunterricht steht in ganz genauer Verbindung mit Zeichnen, Schreiben, Lesen, Memorieren und Singen. Es werden nur die Gegenstände veranschaulicht, besprochen und gezeichnet, an deren Namen zugleich Schreiben und Lesen geübt werden soll. Es wird nur gezeichnet, was genau betrachtet, nur gelesen, was geschrieben, und wiederum geschrieben, was verstanden und gelesen worden ist. —

In den Anschauungs- und Denkübungen richten sich alle Fragen auf den einen, der Unterredung zu Grunde liegenden Gegenstand, im Schreiben und Lesen scharen sich alle Uebungen um das Normalwort, im Rechnen drehen sich alle Operationen um die eine Zahl, die eben behandelt wird. Es findet also in allen geistigen und leiblichen, mündlichen und schriftlichen Uebungen eine Concentration im besten Sinne des Wortes statt. Wir fassen den kleinen Menschen nicht nur an einem Theile, sondern ganz. Das ist das Neue und Wesentliche."

Der Unterricht gestaltet sich bei Klauwell, wie folgt:

1. Der Gegenstand, welchen das Normalwort bezeichnet, wird nach einem bestimmten Plane von allen Seiten beleuchtet, und nach allen für die Kinder fasslichen Gesichtspunkten betrachtet.
2. Passende Sprüche oder Liederverse, kindliche Erzählungen, sinnige Gedichte und Räthsel, welche sich auf den Gegenstand beziehen, werden in die Unterhaltung eingeflochten.
3. Das Bild des Gegenstandes wird nachgezeichnet, oder vielmehr „nachgemalt".
4. Das Normalwort wird geschrieben und gelesen.
5. Es wird in seine Laute zerlegt; die Schüler lernen die Lautzeichen kennen.

6. Die gewonnenen Laute werden zur Bildung neuer Sylben und Wörter verwendet. —

Betrachten wir diese Punkte der Reihe nach, so ist zunächst zu bemerken, dass die Verbindung von Anschauungsunterricht mit den übrigen Uebungen in der Elementarklasse kein der Normalwörtermethode eigenthümlicher Vorzug ist, wie sich später ergeben wird. Ob die Verbindung überhaupt eine segensreiche, und besonders für den Anschauungsunterricht vortheilhafte sei, wird von vielen Seiten bezweifelt. Am überzeugendsten hat sich Karl Richter (der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen, Leipzig, 1869) dagegen ausgesprochen, und F. Busse schließt sich in der neuen Auflage von Diesterweg's Wegweiser dem Proteste Richters an, weil er glaubt, „dass die allen bekannten Sprechübungen, welche das Lautieren anbahnen, nicht den eigentlichen Anschauungsunterricht ersetzen."

An der Verbindung des Anschauungsunterrichts mit der synthetischen Lesemethode hat man auszusetzen, dass dieselbe eine an den Haaren herbeigezogene, nicht naturgemäße sei.

Wie steht's denn mit der Verbindung zwischen dem Lesen nach der Normalwörtermethode und dem Anschauungsunterricht?

Angenommen „Zwiebel" sei so weit behandelt worden, dass zur synthetischen Lautverbindung vorgeschritten werden kann, und man bilde zum Behufe des Lesenlernens etwa die Wörter: Zweifel, Zwang, Zweig, Zwickel, Zweck u. s. w., wo bleibt da die Verbindung? Oder ist etwa Zwickel bekannt, wenn Zwiebel bekannt ist, da doch nichts gelesen und geschrieben werden soll, als was bekannt, verstanden worden ist? Die Wahrheit ist, dass, sobald es zum wirklichen Lesenlernen geht, beide Methoden mit dem Anschauungsunterricht auf gleich gespanntem Fuße stehen. Den Normalwörtern bleibt nur das Amt eines Merkwortes, eines mnemonischen Hilfsmittels übrig. Und kann man wohl einen Augenblick annehmen, dass der hieraus erwachsende Vortheil alle die Nachtheile aufwiegen kann, welche aus ihrer Anwendung erwachsen. Sicherlich nicht.

Der nächste Punkt, welcher unserer größten Beachtung würdig ist, ist das Zeichnen des Gegenstandes.

Vogel legte dem Zeichnen große Wichtigkeit bei, ist jedoch in seinen Anforderungen sehr bescheiden: „Der Gegenstand wird auf der Schiefertafel nachgebildet ein, zwei, dreimal, ganz nach den

Fähigkeiten und der Lust des kleinen Zeichenschülers — wobei man aber ja nicht zu hohe Anforderungen stellen muss.

A. Böhme sagt: Man lasse beim Nachmalen dem Kinde vollkommene Freiheit; des Kindes Phantasie erkennt auch in dem unvollkommensten eigenen Bilde das Urbild wieder. An anderer Stelle: „Auch wenn die Nachbildung anfangs nur sehr unvollkommen ausfällt, gewährt doch dieser Versuch eine Bildung des Auges und der Hand."

Nach Klauwell darf der Lehrer an die Zeichnungen seiner kleinen Schüler keine künstlerischen Ansprüche machen. Er muss vielmehr bedenken, dass selbst die unvollkommenste Kopie den Zweck dieser Uebung erfüllt. — — — Ich begnüge mich mit dem Unvollkommensten, ermuntere durch Anerkennung auch die schwächsten Leistungen."

Fechner: „Hat der Lehrer auch für die schwächeren Leistungen ermunternde Worte, gelingt es ihm, seinen Kleinen Vertrauen in ihre freilich noch schwache Kraft einzuflößen, und sie so zu einer veredelnden Selbstbeschäftigung anzuregen, so hat er nicht selten die Freude, gerade durch die Aufgabe, das Bild zu Hause nachzuzeichnen, die Eltern zu veranlassen, sich mit dem Kinde zu beschäftigen und sich um sein Thun in der Schule zu bekümmern."

Zeichnen ist eine Kunst; man muss also auch beim Zeichnen nicht vom „Ganzen", sondern von den Elementen ausgehen.

Wenn Klarheit der Absichten, und bewusstes, sicheres Vorschreiten zum gesteckten Ziel in irgend einem Lehrgegenstande nöthiger ist als in einem andern, so ist es im Zeichnen, welches sowohl in Volks- als höheren Schulen Deutschlands, zum großen Nachtheile der deutschen Industrie auf das unverantwortlichste vernachlässigt worden ist. Diesem wichtigen Gegenstande will man als elementare Grundlage die begleitende Sudelei der Normalwörtermethode geben, ein Nachmalen, bei dem es nicht darauf ankommt, ob das Schwein wie ein Mosquito aussieht, bei dem auch die schwächsten Versuche, so schwach, dass nur der Zeichner das Urbild seines Machwerks wieder erkennen kann, Lob eintragen sollen; ein Zeichnen ohne Unterricht, ohne Stufengang, ohne Methode, von nichts ausgehend, zu nichts führend, das nur getrieben wird, „weil's dem Kinde Freude macht." Wenn solche Methoden von leitenden Pädagogen Deutschlands ausgebrütet oder empfohlen werden, denen

die ausgezeichneten methodischen Zeichenwerke, welche in der Schweiz und Frankreich erschienen, oder die tüchtigen deutschen Werke von Tretau, Domschke zc. nicht unbekannt sein sollten; wenn diese Lehrer ein nutzloses Spiel an die Stelle ernsthafter, nützlicher und, wie die Erfahrung lehrt, ebenso unterhaltender Uebungen zu setzen, sich nicht scheuen, so muss man, um es gelinde auszudrücken, sagen, dass sie die Aufgabe der Volksschule nicht begriffen, dass sie nicht auf eine kindliche, sondern auf eine kindische Weise bei diesem Unterrichte zu Werke gehen.

Man klagt in Lehrerkreisen oft darüber, dass das Publikum im Allgemeinen die Neigung zeigt, die Schule für alles Schlechte und Unzulängliche verantwortlich zu machen. Die geringe Berücksichtigung, welche das Zeichnen in deutschen Schulen findet, würde den Industriellen Deutschlands gerechtfertigten Grund zum Tadel der Lehrer geben, die in den meisten Fällen dem praktischen Leben zu fern stehen, um zu wissen, was noth thut, oder wohl gar vom hohen Pferde herab über das „Utilitätsprincip" die Nase rümpfen. Schon auf der ersten Weltausstellung zeigte es sich, wie weit die Kunstindustrie Deutschlands, Englands und Amerikas hinter der Frankreichs zurückstanden. Heute stehen England und Amerika fast Frankreich gleich, während in Deutschland wenig oder gar keine Fortschritte gemacht worden sind. Der Grund ist ein einfacher. Während man in Deutschland Normal-Gegenstände nachsudelt, oder sich über stigmographisches, Netz- oder Freihandzeichnen streitet, oder a priori zu konstruieren sucht, ob Kinder von 6, 10 oder 12 Jahren mit dem Zeichnen beginnen sollen, wurde in jenen Ländern die Pflege des Zeichnens praktisch in die Hand genommen, und der egensreiche Einfluss desselben im Hause und in der Werkstatt fühlbar gemacht.

Es ist hohe Zeit, dass die Staatsmänner und die Lehrer erkennen, wohin kein oder schlechter Zeichenunterricht in der Volksschule unbedingt führen muss — zur Verdrängung deutscher Kunstprodukte vom Weltmarkte und zur sicheren Verarmung der deutschen Nation.

Die „Bildchenmacherei" dieser Methode war so auffallend unrationell, dass bald Stimmen dagegen laut wurden. Selbst Klauwell will nicht — wie Dr. Vogel es wollte — das Nachmalen als eine beabsichtigte Uebung im Zeichnen angesehen wissen; Fechner

hält das Zeichnen des Bildes für eine ganz unwesentliche Zuthat, während Kehr zum richtigen Standpunkte vorschreitet, wenn er behauptet, „dass das Nachzeichnen des angeschauten Gegenstandes für kleine Kinder zu schwierig ist. Die Kinder bringen die schrecklichsten Karrikaturen zu Wege und verderben sich den Geschmack für das Richtige und Schöne."

Sobald sich die Ueberzeugung allgemein Bahn bricht, dass bei dem in Frage stehenden Zeichnen weder Auge, noch Hand, noch der Geschmack gebildet wird, dass der Letztere vielmehr geflissentlich verbildet und die auf die schädlichen Uebungen verwendete Zeit rein weggeworfen wird, so ist der erste Schritt zum Bessern, welcher in der Erkennung des Schlechten liegt, gemacht.

Weil nun, „analog dem Bildungsgange der ganzen Menschheit, vom Sprechen nicht zum Lesen, sondern erst zum Schreiben übergegangen werden" soll, so ist die nächste Uebung das Schreiben des Normalwortes. Diese Analogie scheint wohl nicht immer streng durchgeführt zu werden, denn derselbe Autor, Klauwell, sagt an einer anderen Stelle: „Nachdem sodann das Wort vielfach angeschaut, beschrieben und auch gelesen worden ist, sucht man die Art und Weise, wie dasselbe zu schreiben ist, noch dadurch klar zu machen, dass man mit einem langen, spitzen Stabe die Schriftzüge überfährt."

Ueber das Schreiben eines ganzen Wortes sagt Klauwell: „Während viele Lehrer das Schreiben eines ganzen Wortes, noch dazu eines Hauptwortes, für Anfänger für zu schwer halten und meinen, dass dieselben erst einzelne Striche, dann einzelne Buchstaben wie i, n, m, e, u u. s. w. schreiben müssten, liefern unsere Anfängerklassen den Beweis, dass die kleinen Kinder ein ganzes Wort eher schreiben, als einzelne Buchstaben. Denn wenn nach der Schreiblesemethode unterrichtete Kinder kaum in, an, um schreiben können, schreiben unsere Kleinen schon verschiedene Hauptwörter."

Darnach sollte man fast annehmen, dass die ersten Verehrer dieser Methode die Vorübungen ganz verschmäht hätten; doch scheint's, als ob sie unter der Hand kleine Vorübungen mit eingeflochten hätten, denn Klauwell sagt wiederum bei einer andern Gelegenheit: „Die Darstellung der Ziffer 1 ist aber eine sehr gute Vorbereitung fürs Schreiben, indem daran der Auf- und Abstrich, der Haar- und Grundstrich geübt werden können." Dort kommen also die „einzelnen Striche" nicht ungelegen.

Der Grund der auffallenden Erscheinung, dafs die Kinder ganze Wörter so leicht schreiben lernen, liegt Vogel zufolge darin, „dafs das Wort für das Kind einen Inhalt hat, und zwar einen durch die vorausgegangene Unterhaltung ihm interessant gewordenen, welcher dem einzelnen Buchstaben, der an sich etwas leeres und todtes ist, ganz abgeht."

Auch Klauwell kann es sich „nicht anders erklären, als so, dafs sich die Kinder bei einem Hauptworte etwas denken und vorstellen können, bei einzelnen Buchstaben und so kleinen Wörtchen nicht."

Warum man nach solchen Erklärungen nicht zum Besten des Schreibunterrichtes die Normalsätze und Normalerzählungen wieder zu Ehren gebracht hat, ist schwer einzusehen. Denn bei einem Satze, in höherem Grade bei einer ganzen Erzählung ist der Inhalt, die Möglichkeit sich etwas dabei zu denken, noch viel größer als beim bloßen Hauptworte — und wie herrlich hätten demnach die erzielten Resultate ausfallen müssen, wenn man als Anfangsübung im Schreiben gleich Seltzsams Erzählung, Weingarts Parabel, oder besser noch Jacotots Télémaque hätte abschreiben lassen.

Dafs die sofortige Einübung eines ganzen Wortes mit großem Anfangsbuchstaben ein wirklicher Uebelstand sei, konnte nicht lange verborgen bleiben. Einige Methodiker suchen diese Schwierigkeit dadurch zu beseitigen, dafs sie die Normalwörter mit kleinen Anfangsbuchstaben schreiben, dafs sie, um einen Nachtheil aufzuheben, etwas — nach dem heutigen Standpunkte der deutschen Orthographie — absolut Falsches lehren.

Böhme bemerkt über diesen Punkt: „Wiewohl auch ich dem Grundsatze huldige, den Kindern im allgemeinen nur orthographisches vorzuführen, so kann ich mich doch nicht entschließen, die Großbuchstaben eher eintreten zu lassen, als bis die Kinder ihren Gebrauch, wenn auch zuerst an einem ganz äußeren Merkmale, zu fassen befähigt sind. Treten dieselben Wörter, welche das Kind mit kleinen Buchstaben schreiben lernte, später mit Großbuchstaben wieder auf, dann wird der Fehler vollständig redressirt. Einen praktischen Nachtheil habe ich nie bemerkt."

Fechner sagt: „Es wird wol hin und wieder die Frage laut, ob die Schüler sich nicht etwas falsches angewöhnen. Die Besorgnis ist völlig ungegründet."

Heinrich behauptet, auf seine Praxis gestützt, „dass die Anwendung der Hauptwörter mit kleinen Anfangsbuchstaben auf dieser Stufe ohne Nachtheil für die Orthographie des Schülers ist, weil erstens die richtigen Wortbilder bald nachfolgen, und zweitens dem Schüler bei der Schreibung des Hauptwortes nicht mehr das Wortbild, sondern der Begriff des Hauptwortes maßgebend ist."

„Es ist doch," sagt Jütting, „ein wesentlicher Unterschied zu machen, zwischen Fehlern in der Orthographie, welche gegen die Lautgesetze und die Aussprache und solchen, welche nur gegen ein Herkommen, eigentlich gegen eine unberechtigte Neuerung, wie der Gebrauch der Majuskel es ist, verstoßen."

Wie diese Herren ihr Verfahren auch bemänteln mögen, sie können nicht umhin einzugestehen, dass sie etwas Falsches lehren, dass sie sich in der demüthigenden Lage befinden, ihren Schülern später begreiflich machen zu müssen, dass sie eines eingebildeten Vortheils wegen, eines Zusammenhanges, einer Concentration wegen, die in der Wirklichkeit weder existiert noch wünschenswerth wäre, der deutschen Orthographie Zwang angethan hätten.

Man denke sich z. B. wie allerliebst es wäre, wenn ein größerer Schüler durch ein Zimmer ginge, in welchem etwa Dr. Jütting eine Normallektion gäbe und dann jauchzend seinen Mitschülern verkündet: „Unser Rektor kann noch nicht einmal richtig schreiben; er schreibt Dose, Nase, Biene u. s. w. klein!"

Während also die zum Falschschreiben vorgeschrittenen Methodiker nun sofort, wie Vogel, Klauwell u. A. es verlangten, ohne „die langweiligen und ermüdenden Vorübungen" zum Schreiben des ersten Normalwortes (bei Böhme, Hoos, Fechner, Müller, Jütting „ei") schreiten, helfen sich die konservativen Anhänger der Methode mit ausgedehnten Vorübungen, indem sie „Fädchen, Fischchen, Kämme, Sägen, Uhrzeiger, Seile, Eier u. s. w." malen lassen.

Keine der beiden Faktionen kann die Thatsache umgehen, dass ein stufenmäßig geordneter genetisch-entwickelnder Schreibunterricht — der einzige, der überhaupt den Namen Schreibunterricht verdient — in Verbindung mit der Normalwörter-Methode vollständig unmöglich ist.

Es wird deshalb auch von allen Seiten anerkannt, dass, wenn gutes Schreiben erzielt werden soll, ein Lehrgang nach synthetischer Methode dem Ganzwortschreiben nebenher gehen, oder direkt nach-

folgen muss. Zum Besten des Schreibunterrichts in den deutschen Schulen wollen wir hoffen, dass die Anhänger der Fisch-Hut-ei- u. s. w. Methode, sich in der Praxis gerade so gut den Forderungen der Synthese beugen, wir Karl Seltzsam und seine Jünger ihr in der Schulstube unwillkürlich Rechnung trugen.

Die Zerlegung der Normalwörter ist der nächste Schritt, und diesem folgt die Zusammensetzung der gewonnenen Laute zu allen möglichen Sylben, folgt das eigentliche Lesenlernen.

Der Grundsatz, dass nichts gelesen werden darf, was nicht verstanden worden ist, schließt natürlich bedeutungslose Sylben von vornherein aus. Bleiben sie auch in der Praxis ausgeschlossen? Führt nicht jede Zerlegung auf eine ganze Anzahl bedeutungsloser Sylben, ja solcher, die gar nicht in der deutschen Sprache existieren? Welche Bedeutung haben z. B. die Sylben: Kreu, euz, reuz, die aus der Zerlegung des Wortes Kreuz entstanden, für die Kinder? Wie viele bedeutungslose Sylben entstehen, wenn man den Vorschriften des „Fischbuches" gemäß die synthetischen Uebungen der ersten Seite bildet:

F		sch	Fi Fa Fu Ri Ra Ru Bi Ba Bu isch id ich
R	i a u	d	asch ad ach usch ud uch Fisch Fid Fich
B		ch	Fasch Fad Fach Fusch Fud Fuch u. s. w.

Schlimmer war die Sinnlosigkeit in der Blüthezeit der Buchstabier-Methode nicht, und die Entgegnung, dass die Kinder wenigstens bei der Erlernung der Laute von einem inhaltsvollen Worte ausgingen, kann den Einwand nicht entkräften, dass sie das Lesen zum großen Theil an inhalts- und sinnlosen Lautverbindungen lernen.

Die untergeordnete Bedeutung des Normalwortes tritt auch hierbei wieder recht deutlich zu Tage; auch hier wird es, sobald die eigentliche Aufgabe beginnt, als überflüssig auf die Seite geschoben, und der synthetische Lehrgang tritt an seine Stelle.

Die Entwicklung der Methode seit Jacotot bietet das einzig in der Geschichte der Methodik dastehende Beispiel einer ununterbrochenen Rückwärts-Concentration. Von Jacotots Buche Telemach gings rückwärts auf ein ganzes Stück mit Wortungeheuern unter Weingart. Seltzsam führte sie vom französischen Buchstabierboden auf den deutschen Lautierboden, und auf ein kleines Stück, welches fast ganz aus einsylbigen Wörtern bestand. Graffunder gab auch diese Position auf und verschanzte sich hinter einem winzigen Normal-

satze, doch im Sturmschritt wurden die Nachkommen Jacotots auf ein einziges Wörtchen zurückgedrängt. Dieses Wörtlein mufste dann als „Alles in Allem“ tüchtig herhalten, und wurde in Fibeln „für den vereinigten Anschauungs-, Denk-, Sprech-, Lese-, Schreib-, Zeichen-, Sing- und Rechenunterricht“ auf die unnatürlichste Weise ausgebeutet.

Der Gegenstand wurde angeschaut, besprochen, beschrieben, abgezeichnet, besungen, berechnet, und dann das Wort wieder angeschaut, besprochen, beschrieben, geschrieben, gelesen, zerlegt, zusammengesetzt u. s. w. Aber auch hier hörte die rückgängige Bewegung noch nicht auf.

Zunächst wurde der Rechenunterricht aus der Fibel fallen gelassen, dann das Zeichnen als Nebensache hingestellt und später ganz auf die Seite geschoben, und endlich die Rechtschreibung über den Haufen geworfen und Hauptwörter mit kleinen Anfangsbuchstaben eingeführt, so dafs jetzt der Normalwortmethodiker mit schmeichelnden und lockenden Tönen dem Zögernden ins Ohr flüstern kann, wie es in der Ankündigung von Otto Schulz's Handfibel in der neuen (H. Bohmschen) Bearbeitung geschieht: „Wer weder Zeit noch Gelegenheit hat, sich mit dieser Methode bekannt zu machen, mag sich mit der Versicherung beruhigen, dafs unsere Methode von der Schreiblesemethode gar nicht so sehr verschieden ist.“

Wirklich bedarf es von Seiten solcher Pädagogen wie Bohm, Böhme, Fechner u. s. w. nur noch eines Schrittes, des Aufgebens des nun schrecklich verhunzten „Ganzen“, des schmachbedeckten, der Majuskel beraubten Normalwortes. Möge dieser Schritt bald gemacht werden.

Jacotots Ansichten über die Anforderungen, welche an einen Lehrer zu ihrer erfolgreichen Durchführung zu machen sein, haben sich auch nicht stichhaltig erwiesen. Entgegen Kellners verständiger Behauptung: Es gibt hundert Methoden, das zu lehren, was man weiß; aber keine einzige, das ganz und voll zu lehren, was man nur halb weiß,“ verkündete Jacotot, dafs nach seiner Methode, jeder lehren könne, sogar das lehren könne, wovon er nichts wisse.

Diese schillernde Blase zerplatzte schon bei Weingart, dem „der gewandte Lehrer immer die Hauptsache dabei bleibt,“ und Seltzsams Methode erforderte von Seiten des Lehrers „große Zähigkeit, eine

Virtuosität, das gelegentlich sich Darbietende in der rechten Weise zu erfassen."

Graffunders Methode wurde an einigen Stellen erfolgreich angewandt „weil die Lehrer, welche sie betrieben, tüchtig in ihrem Fach waren," und das Zeugnis unbefangener Beobachter lautet dahin, dass die Normalwörtermethode „lauter Meister der Erziehungskunst" voraussetzt. Ja, nach einer 1878 im Posener Provinzial-Lehrerverein aufgestellten These, wird das Millenium dieser Methode erst dann anbrechen, wenn „unsere ältern Lehrer durch auskömmlichen Gehalt der Nahrungssorgen enthoben, gänzlich der Schule obliegen werden."

Eine Methode, die zu ihrer erfolgreichen Anwendung lauter Meister erfordert, gehört auf die allerniedrigste Stufe, vom praktischen Gesichtspunkte aus betrachtet.

Meister können und haben schon mit den allerunsinnigsten Methoden gute Resultate erzielt. Begeisterung für eine Methode verbunden mit Ausdauer und Lehrgeschick sind hinreichend, gute Resultate hervorzubringen. Eine gute Methode ist jedoch eine solche, die in der Hand gewöhnlicher Lehrer gute, und bei schlechten Lehrern noch mittelmäßige Resultate liefert. Eine solche Methode ist

Die synthetische Schreiblesemethode,

die Methode des stetigen, ununterbrochenen Fortschrittes auf dem Erziehungsfelde der deutschen Schule.

Gedike und Jacotot waren der Synthese abgeneigt, weil sie nicht „naturgemäß" sei; Böhme entscheidet sich gegen dieselbe, denn „das einzelne Zeichen, der einzelne Laut sind an sich etwas todtes; sie regen nicht an, — sie stoßen ab — weil sie langweilen; ein Kind will nicht gelangweilt sein."

Am schlimmsten geht Wackernagel mit ihr um, wenn er sagt:

„Die mir bekannten Methoden des ersten Unterrichts im Lesen scheinen mir vom Standpunkt der Pädagogik aus verwerflich.

Sie haben, so verschieden sie sonst sein mögen, den gemeinschaftlichen Fehler der Unnatürlichkeit. In dem Alter, in welchem das Kind lesen lernen soll, verlangt seine Seele nach lebendigem Verkehr mit seiner Umgebung, mit Allem, was Leben äußert. —

In dieser Zeit kommt man ihm mit dem Abc. Es soll sich eine Menge von Zeichen einprägen, die aller Belebung widerstreben, die durchaus nichts anderes bedeuten dürfen denn einzelne Laute; auch diese Laute hört das Kind sonst nirgend auf der Welt, sie könnten es wol an allerhand Thiergeschrei erinnern, aber der Ernst dieses Lernens muſs sich dergleichen verbitten. Das Kind bedarf der Einschläferung seiner besten Gaben und des gedankenlosesten Abmühens, um zu behalten, welche Zeichen und welche Laut zu einander gehören. . . . . .

Wenn aber das Wort Methode (synthetische) hier den Sinn haben soll, den man seit Pestalozzi damit zu verbinden pflegt, so kann man nicht zugeben, daſs bei diesem Unterrichte vom Leichteren zum Schwereren fortgeschritten werde, es wird vielmehr umgekehrt mit dem Schwersten begonnen und darnach auf Leichteres übergegangen.

Vielleicht gründet sich dieses Verfahren auf eine Verwechselung des Begriffes „Anfänge" mit dem Begriff „Elemente". Die Sprache hat gleich der Natur Elemente: das Abc einer Sprache ist der Inbegriff ihrer elementaren Laute; allein in der Sprache so wenig als in der Natur sind die Elemente das Erste, die Anfänge, sondern das Letzte, das, auf was eine künstliche Zerlegung am Ende führt. Keine Wissenschaft hat Elemente.

. . . . . Aber in der Sprache nicht nur die Elemente für das Erste halten, sondern aus diesem Grunde auch mit ihnen den Unterricht im Lesen beginnen, ist ein logischer und pädagogischer Fehler. . . .

Kurz: wenn die synthetische Methode die Beschäftigung des Kindes mit den Elementen der Sprache für die Anfänge des Lesenlernens ausgibt, so findet sie dafür weder in dem, was man sonst Methode nennt, noch in dem Begriffe des Wortes Elemente, noch auch in der Vergleichung mit dem Verfahren in irgend einem andern Unterrichtsgegenstande eine Begründung. Mir scheint auch, als dürfe man es nicht zu gering anschlagen, daſs dieser verkehrte Unterricht in der Seele des Kindes den Keim falscher Vorstellungen über die Entstehung der Sprache erzeugt. . . . Wenn ein Kind das Abc gelernt und nun zur Application desselben auf Sylben und Wörter und so immer weiter vom Schwereren zum Leichteren fortschreitet und endlich des vollständigen Lesens mächtig geworden ist, so nimmt es in die weiteren Schuljahre und ins weitere Leben die ihm auch

direct beigebrachte mechanische Vorstellung mit, dass die Sprache aus Wörtern zusammengesetzt sei, die Wörter aus Sylben, die Sylben aus Buchstaben, dass jede Sprache ein solches synthetisches Gebilde aus primitiven Lauten sei, welches sich die Menschen zu ihrem Nutzen und zu ihrer Bequemlichkeit zurecht gemacht."

Die ganze Argumentation Wackernagels beruht auf dem, was er den Synthetikern glaubt unterschieben zu müssen, auf einer Begriffsverwechslung, die man wohl dem Philologen vergeben kann, aber nicht dem Pädagogen, der sie selbstgenügsam wiederkäut.

Wackernagel behandelt Lesen und Sprache als synonym, er argumentiert, als ob die lautliche Wiedergabe des geschriebenen Wortes die Sprache selbst wäre. Da aber Lesen weder Natur noch Wissenschaft ist, so sieht es aus, als ob Wackernagel sich erst einen Strohmann aufrichtete, um ihn dann gemüthlich nieder räsonnieren zu können. Hätte Wackernagel Lesen als das erkannt, was es ist, als eine Kunst, eine Fertigkeit, die einzig auf synthetischem Wege erworben werden kann, so wäre seine goldene Fibel wohl ungeschrieben geblieben, und die bösen Synthetiker wüssten heute noch nicht, zu welchen falschen Vorstellungen und verkehrten Reflexionen über die Entstehung der Sprache sie die Abc-Schützen durch ihre Methode verleiten.

Was Wackernagel an die Stelle der unnatürlichen synthetischen Methode setzen wollte, ist schon früher erörtert worden. Aber auch er muss sich der Macht der Wahrheit beugen, wenn er vom eigentlichen Lesenlernen anerkennt, dass „dieses allerdings schließlich vermöge eines synthetischen Verfahrens geschieht, das sich aber in unmittelbarer Berührung mit dem sich eben vollendenden analytischen von selber einstellt" und dann wahrscheinlich keine so schlimme Folgen hat, als wenn es von bösen Menschen unnatürlicher Weise an den Haaren herbeigezogen wird.

Die synthetische Methode hat alle Angriffe überlebt, sie hat keine Rückschritte, sondern nur Fortschritte zu verzeichnen.

Langsam wurde vom Buchstabieren zum Lautieren geschritten und von dort durch die Lese-Schreib- zur Schreiblesemethode. In der Hand tüchtiger Schulmänner entwickelte sich die Methode rasch zur Blüthe, es wurden passende Vorübungen hinzugefügt, das Geplärr der sinnlosen Sylben beschränkt, solche Sylben später ganz entfernt, die reine Schreiblesemethode an die Stelle der gemischten ge-

setzt, und der Anschauungsunterricht in passende Verbindung damit gebracht.

Der Unterricht wurde in zweckmäßiger Weise concentriert, so dass Schreiben, Lesen und Rechtschreiben mit Anschauungs-, Sprech- und Sprachübungen Hand in Hand gingen, doch so, dass in jedem dieser Unterrichtszweige ein geordneter Stufengang und Stundenplan eingehalten wurden, und nicht alles zu einem großen, konfusen Wirrwarr zusammenfloss.

August Lüben (1804—1873), der viel für die Ausbildung der Methode gewirkt hat, sagt in der Vorrede zur siebenten Auflage seiner Fibel:

„Die reine Schreiblesemethode ist der gemischten unbedingt vorzuziehen, da sie dem Anfänger nur die Erlernung eines Alphabetes zumuthet, während diese Druck- und Schreibschrift zugleich darbietet, ja neben der deutschen zuweilen sogar noch die lateinische Schreibschrift, also drei Alphabete zugleich anwendet. Das ist durchaus unnatürlich und für den Zweck des Lesens zugleich völlig überflüssig, indem ja das Kind bekanntlich an einem Alphabete das Lesen vollkommen erlernen kann. Da man das Schreiben an sich im Elementarunterricht nicht entbehren kann, so ist es ganz natürlich, ja mit Rücksicht auf den Bildungsstand des Kindes nothwendig, für Lesen und Schreiben zunächst nur die Schreibschrift, und zwar die am weitesten verbreitete Cursivschrift zu nehmen.“

In seinem Werke: „Grundsätze und Lehrgänge für den Sprach- und Leseunterricht, Leipzig 1868“, bezeichnet Lüben die Methode als naturgemäß, den Elementarunterricht vereinfachend und die Thätigkeit des Kindes heilsam concentrierend, deren mannigfaltigere Uebungen bei den Kindern eine erfreuliche Selbstthätigkeit erzeugt und ein Gewinn für die Rechtschreibung ist.

Die größte, bis jetzt erreichte Vollkommenheit, erhielt die Methode durch die Gebrüder Rudolf und Woldemar Dietlein in dem ersten Theil ihres deutschen Lesebuches: „Deutsche Fibel. Gemeinsame Unterlagen für den vereinigten elementaren Anschauungs-, Sprech-Schreib-Lese- und Schreibunterricht, Wittenberg bei R. Herrosé 1872.“

In dem Begleitworte zur Fibel legen die Verfasser ihre leitenden Grundsätze dar. Sie erkennen an: „Auf der Unterstufe muss

der Sach-, Anschauungs-, Denk-, Sprach-, Sprech-, Schreib- und Leseunterricht ein gänzlich vereinigter, ein concentrirter sein."

Dieser Vereinigung stellt sich bei der synthetischen Methode das Hindernis entgegen, dass sie im Anfange nur über einen beschränkten Wortkreis zu gebieten hat. Anders bei der analytisch-synthetischen Methode. „Hat sie einmal das pädagogische Gewissen ihrer Anhänger und Verehrer so weit beschwichtigt, dass ausnahmsweise auch einmal vom Zusammengesetzten zum Einfachen, vom Schwereren zum Leichteren gegangen werden könne, so verknüpft sie sofort die Anschauungs- und Leseübungen mit einander und beginnt mit dem Normalworte."

Diese Verbindung stimmt durchaus nicht streng mit der Natur der Sache und dem psychologischen Entwicklungsgange des kindlichen Geistes überein. „„Von der Sache zum Zeichen," lautet die Parole der analythisch-synthetischen Leselehrmethode und stimmen wir jener vollständig zu. Allein was ist dann das Zeichen für die Sache? Man sagt das geschriebene Wort. Wir entgegnen: Nimmermehr! sondern einzig und allein in erster Linie das gesprochene und das gehörte Wort."

„Es soll mit den Kleinen z. B. der Ofen besprochen werden. Nachdem die Sache gründlich angeschaut ist, so ist für diese das nächstliegende und natürlichste Zeichen das gesprochene und gehörte Wort — man gestatte die Bezeichnung — der gehörte Ofen. Das Wort, die Lautverbindung: Ofen ist nun wieder an und für sich selbst eine Sache, und die sichtbaren Zeichen dafür die Buchstaben: O f e n, also der geschriebene Ofen; später bei Bekanntschaft der Druckschrift, der gedruckte Ofen, und schließlich für die internationale Darstellung der gezeichnete Ofen.""

Daraus folgt, dass nach der Natur der Sache der Anschauungsunterricht in erster Linie und namentlich anfangs mit den Sprechübungen zu verknüpfen ist, und nicht mit Schreib- und Leseübungen, deren vollständige Betreibung überdies erst durch Vorübungen vorbereitet werden muss. Die Realmethode betont ferner die didactischen Forderungen! Vom Bekannten zum Unbekannten! Vom Nahen zum Fernen! und überspringt doch bei der Verknüpfung des Anschauungsunterrichts mit dem Schreiben und Lesen das Nähere, das Bekanntere: das Sprechen.

Das Sprechen und Hören des Wortes müssen daher allezeit dem Schreiben und Lesen vorangehen.

Weiter wird gefordert: „Nur eine Schwierigkeit auf einmal!“ oder sprichwörtlich: „Eins nach dem andern!“ Nun bietet aber bekanntlich das Lesenlernen dem Schüler dreifache Schwierigkeiten dar.

Zunächst muſs er die verschiedenen Laute der Sprache mit dem Ohre ihrem Klange nach auffassen und mit dem Munde nachsprechen lernen.

Sodann muſs er die Schriftzeichen mit dem Auge ihrer Form nach sich einprägen und dabei zugleich sich merken lernen, welcher Laut mit dem bestimmten Schriftzeichen eins ist. Endlich muſs er lernen die einzelnen Laute zu Sylben und Wörtern zu verschmelzen.

— — Die „deutsche Fibel“ verknüpft darum die Anschauungsübungen zunächst mit den Sprechübungen und geht von diesen zu den Schreib- und Leseübungen über. — —

Elementieren und Kopflautieren müssen das wirkliche Lesen erst vorbereiten und ermöglichen. — — Das Zerlegen der Wörter in ihre Sylben und diese in ihre einfachen Laute nach Maßgabe des Gehörs, sowie umgekehrt das Wiedervereinen (Zusammenlesen) einzelner Laute zu Sylben und Wörtern aus dem Kopfe, wird und muſs jederzeit das wahre Fundament des ganzen Schreiben- und Lesenlernens bleiben.“

Der Unterricht nach der deutschen Fibel gestaltet sich folgendermaßen:

I. Stufe. 1. Uebung im Auffassen und Aussprechen der Vokale. Kleine Geschichten, in welchen Ausrufe wie Ah! Das war schön. Au! Das that weh! vorkommen, werden benutzt, um den zu lehrenden Selbstlaut von den Schülern heraushören und sodann nachsprechen zu lassen.

2. Uebung im Herausfinden der Selbst- und Mitlaute aus mehrlautigen Sylben und Wörtern.

24 Bilder mit eben so vielen Sätzen liefern das Material zu dieser Uebung. Der betreffende Satz wird vom Lehrer vorgesprochen, von den Schülern, auf das Bild deutend, nachgesprochen, in Sylben und Laute zerlegt: z. B.:

Am Baume ist ein Ast.
Am Bau-me ist ein Ast.
A-m B-au-m-e i-st ei-n A-st.

Diese Uebungen werden so lange fortgesetzt, bis sie von jedem Schüler mit Sicherheit ausgeführt werden können.

Dem Zerlegen schließt sich als

3. Uebung das Zusammenziehen mehrerer Laute zu einer Sylbe oder einem Wort in 20 Stufen an, von welchen hier einige Platz finden mögen.

1. Sprecht laut und langanhaltend s, und sobald ich auf das Buch klopfe, hängt (aber ohne mit der Stimme abzusetzen) daran ein:

a, e, i, o, u, ei, au.

sah, See, sie, so, (su), sei, Sau.

2. Sprecht zuerst einen der folgenden Selbstlaute und fügt, ohne eine Lücke beim Sprechen zu machen, ein r an:

u, o, a, ö, i, e, eu.

Uhr, Ohr, Aar, Öhr, ihr, er, eu'r.

4. Hänget l ohne Pause an folgende Selbstlaute an:

a, ö, ei, eu, o, u, i, au.

Aal, Oel, eil, Eul (ol, ul, il, aul).

Derartigen Uebungen mit geschärften und gedehnten Vokalen folgt das Kopflautieren der vorher elementierten Sätze, z. B.: Sprecht a und hängt ein m an! Am. Sprecht b und fügt ein au daran! Bau. Summt m und ein e daran! me. Hängt an i ein st! ist; an ei ein n! ein; und fügt zu a ein st! Ast: Am Baume ist ein Ast.

Gleichzeitig mit diesen Sprech- und Lesevorübungen werden die in der Fibel vorgeschriebenen Schreibvorübungen begonnen, die, ohne sich zum Kindischen herabzulassen, wie bei vielen derartigen Vorübungen der Fall ist, sofort auf die richtige Form der Buchstaben hinarbeiten.

„Sind während der ersten 4—6 Wochen die Schüler durch das analytisch-synthetische Lesen im Kopfe so weit gefördert, zwei- und dreilautige Wörter sicher zu zerlegen, so beginnt, auch wenn Stufe I. noch nicht völlig beendet ist — der eigentliche Sprech-Schreib-Leseunterricht" oder Stufe II., auf welcher die kleinen Buchstaben in Schreibschrift an Wörtern eingeübt werden.

„Feststehender Lehrgang für alle Lektionen dieser Stufe ist folgender: Der Lehrer erläutert das zu schreibende Wort, wendet es in kindlicher Sprache an, spricht es langsam und deutlich vor, die Schüler sprechen es (einzeln und im Chor) lautrichtig nach und zer-

legen es in seine einzelnen Laute. Hierauf schreiben sie es aus dem Kopfe, oder nach dem Diktat des Lehrers auf ihre Tafel und lesen es schließlich vor."

Die Reihenfolge der Buchstaben ist i n m e u ſ t f d l b o a s r w k g h z v p, und bei den Uebungen ist besondere Rücksicht auf eine naturgemäße Steigerung der Schwierigkeit der Lautverbindungen genommen werden.

Stufe III. bringt die kleinen Druckbuchstaben; Stufe IV a. die großen Buchstaben in folgender Ordnung: D E S W O A G N M T R J L B U P F K H Z J V Q C X Y und auf Stufe IV b. die großen Druckbuchstaben in derselben Ordnung.

Auf dieser Stufe wird die Verschmelzung der verschiedenen Uebungen eine vollständige, so dass ein Wort, welches den einzuübenden Buchstaben enthält als Mittelpunkt aller Uebungen erscheint.

Auf welche Weise dieses durchgeführt ist, möge ein Beispiel aus der Fibel zeigen (Seite 40).

H a h n.



h H

Der Hof=hahn ist der Herr der Hüh=ner. Er stol=ziert gern auf dem Ho=fe um=her. Er hat ei=nen ro=then Kamm auf dem Ko=pfe, ei=ne schö=ne ro=the Hals=krau=se am Hal=se, ei=nen präch=ti=gen, ge=bo=ge=nen Schwanz und an den Bei=nen zwei schar=fe, spi=tze Spor=nen. Der Hahn kräht früh und spät sein lau=tes Ki=cke=ri=ki=a!

Jede Lehrstunde im Sprachunterricht beginnt mit Anschauungs- übungen. Die dabei gewonnenen Sätze werden von den Schülern correct nachgesprochen. Darauf werden sie den Schülern diktiert, die aufgeschriebenen Sätze werden von den Tafeln in Schreibschrift und zuletzt aus der Fibel in Druckschrift gelesen.

Sobald die Schüler des mechanischen Lesens sicher sind, tritt aus Rücksicht für das Rechtschreiben, das Buchstabieren an die Stelle des Lautierens.

Als Stufe V. schließen sich kleine mit pädagogischem Takt und gutem Geschmack ausgewählte Erzählungen, Fabeln, Gedichte &c. an.

Dr. Schütze beantwortet in der „Evangelischen Schulkunde“ die Frage, welche Lesemethode die naturgemäßeste und bildendste sei, wie folgt:

„Die Buchstabiermethode gewiss nicht. Die Krug'sche? Sie ist uns nicht einfach genug. Stephani und Graser in angemessener Verbindung: das gibt nach unserer Meinung die beste Lesemethode, nämlich eine bildende Schreibleselehrweise, wie sie Lüben und Nacke aufgestellt haben“ und wie sie von den Gebrüdern Dietlein weiter ausgebaut und verbessert worden ist, hätte er hinzusetzen können, wenn Dietleins Weise damals schon bekannt gewesen wäre.

Daß die Dietlein'sche Methode von den bis jetzt bekannten die vorzüglichste ist, wird deutlich, wenn man bedenkt, dass sie alle Vortheile der synthetischen Schreiblesemethode mit dem wirklich Guten der Normalwörtermethode verbindet, die Fehler der Letzteren aber vermeidet.

Beide Methoden, um den Maßstab der anerkannten pädagogischen Axiome anzulegen, gehen vom Ganzen zu den Theilen, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Realen zum Formalen.

Bei dem Grundsatze: „Gehe von der Sache zum Zeichen“ wird zuerst die Ueberlegenheit der Dietlein'schen Methode offenbar, weil sie wirklich den Grundsatz befolgt, und von der Sache zum gehörten Wort, vom gehörten Wort zum geschriebenen geht, während die Normalwörtermethode die Mittelstufe überspringt und direkt von der Sache zum geschriebenen Wort geht.

Die gleichwichtigen Grundsätze: Gehe vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichtern zum Schwereren, werden von Dietlein beim Lesenlehren genau befolgt, während die Anhänger der Normalwörtermethode ihnen schnurstracks entgegen handeln. Nach Dietlein, wie überhaupt nach der synthetischen Lesemethode, erhalten

die Kleinen Schreibunterricht — nach der Normalwörtermethode nicht — die Schüler schreiben wohl, erhalten aber keinen Schreibunterricht, der nach dem jetzigen Standpunkte der Methodik des Schreibens auf solchen Titel Anspruch machen dürfte. Die Schreiblesemethode nimmt genügend Rücksicht auf den phonetischen Bau der deutschen Sprache, während die Normalwörtermethode diesen für das Lesenlernen unschätzbaren Vortheil mit Verachtung behandelt.

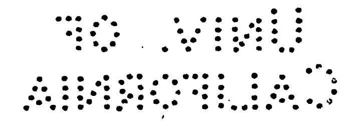
Wäre die schriftliche Darstellung der deutschen Sprache eine der chinesischen ähnliche, wäre die Darstellung der Laute so unregelmäßig wie im Englischen, wo man eigentlich nie sicher aus der Schreibung abnehmen kann, wie ein Wort ausgesprochen wird*), so könnte man die Normalwörtermethode in den deutschen Schulen so gut entschuldigen, wie man die Einführung derselben in englischen Schulen befürworten muſs. Die deutsche Schreibung weist peremptorisch auf die synthetische Lesemethode, als die allein richtige hin, und es kann wohl keinem Zweifel unterliegen, daſs in wenigen Jahren die Anhänger der Normalwortmethode auch die letzte sie noch von den Synthetikern trennende Schranke überspringen werden, und der Streit über Lesemethoden dann seinen vorläufigen Abschluſs finden wird.

Dann werden die strebsamen Lehrer Deutschlands, die jetzt zum Theil ihre Energie auf die Vernichtung ihrer methodischen Gegner richten, Zeit finden, sich einmal nach den schwächern Köpfen umzuschauen, und vielleicht mit vereinter Kraft im Stande sein, das Buchstabieren aus allen deutschen Schulen zu vertreiben, und statt stets dem Bessern nachzuspüren, Schritte thun, erst einmal das Gute allgemein einzuführen. —

---

*) Als sehr einfaches Beispiel diene die Bezeichnung ow. Würde man hier synthetisch verfahren und z. B. l—ow und ow—l bilden, so hätte man die verschiedenen Vokallaute o in low (loh) und au in owl (aul). Erinnerte sich das Kind hieran, und würde nun n—ow und ow—n darnach aussprechen, so würde es das Pferd beim Schwanze aufzäumen. Denn jetzt haben der oh- und au-Laut die Stellen gewechselt n—ow ist nau, ow—n ohn. Würde es nun weiter gehen und s—now s—nau aussprechen, so hätte es wieder einen Schnitzer gemacht, denn hier ist s—now — snoh.

Oder es bildet g—low, f—low (gloh, floh) und wollte analogisch p—low (plau) bilden, so säße es wieder auf dem Trocknen. Derartige Schwierigkeiten setzt die deutsche Schreibung dem Lesen nicht entgegen. —



Inhalts-Verzeichniß.

Seite

Einleitung 1

Der Leseunterricht bis zur Reformation 2

China, Indien, Aegypten 2

Griechenland 4

Die Buchstabiermethode 9

Die Lautiermethode 26

Die Schreiblesemethode 38

Entwicklung der Lesemethode bei englisch-redenden Nationen . . 41

Die analytische und die analytisch-synthetische Lesemethode 45

Normalwörtermethode 62

Die synthetische Schreiblesemethode 74

Druck von C. H. Schulze in Gräfenhainichen.

und Lehrer an Elementarklassen, methodisch bearb. von **R. Wernecke**, Lehrer in Eilenburg, geb. 1,20 M.

Eine für junge, denkende und strebsame Lehrer, die eine Elementarklasse zu verwalten haben, ganz vorzügliche Schrift.

Druck von C. H. Schulze in Gräfenhainichen.

